d. Th.
163.

Paed. Th.
1063

Doell

Paed. 410
Paed. Th. 1063
Döll

Zur Beurtheilung der Zeitbedürfnisse der deutschen Gelehrtenschulen.

Von
Ch. Döll,
Professor am Großherzogl. Lyceum in Mannheim.

Mannheim.
Verlag von Tobias Löffler.
1840.

Aufgeschnittene und beschmutzte Exemplare werden nicht zurückgenommen.

15 D

Zur

Beurtheilung der Zeitbedürfnisse

der

deutschen Gelehrtenschulen.

Von

Ch. Döll,

Professor am Großherzoglichen Lyceum in Mannheim.

Mannheim.

Verlag von Tobias Löffler.

1840.

Latet in alto veritas; nondum est occupata; multum etiam futuris relictum est.

Seneca.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorwort.

Schon vielfach ist die Frage angeregt worden, ob es wohl gethan sei, daß wir unsere Söhne schon im frühen Knabenalter mit fremden Sprachen beschäftigen, und welcher Lehrgang wohl der zweckmäßigste wäre, wenn das bisherige, auf unserer Bildungsgeschichte beruhende Verfahren sich etwa nicht mehr als zeitgemäß herausstellen sollte. In der Ueberzeugung, daß diese Fragen mit unserer ganzen Nationalerziehung in der innigsten Verbindung stehen, habe ich ihnen schon längst meine Aufmerksamkeit zugewendet und sie auch bei der zweiten Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner in einem Vortrage zur Sprache gebracht.

Ueber diesen Vortrag ist von einem bekannten Vertreter des gewohnten Brauches in der „Allgemeinen Zeitung“ vom 23. October ein so unrichtiger Bericht erstattet worden, daß ich schon darum mir und der von mir vertretenen Sache eine genauere Darlegung meiner Ansichten

Welche Pflichten werden nun für den Pädagogen, der sich zum eben erwähnten Grundsatze bekennt, aus dieser Verähnlichung und engeren Verbindung der Völker hervorgehen? und wie wird es ihm möglich werden, den größeren Anforderungen unserer Zeit zu genügen, ohne der natürlichen Entfaltung des jugendlichen Geistes zu nahe zu treten? Diese Fragen hervorzuheben und zu ihrer künftigen Erörterung vielleicht vorzubereiten, sei der Zweck der Andeutungen, die ich mir hier erlauben will.

Aufgefordert zu solchen Fragen muß sich ein jeder Schulmann fühlen, der es mit der guten Sache gut meint und aufmerksam ist auf die Winke der Zeit. Große Männer haben schon bittere Klagen geführt über unsere Erziehungsweise; ich nenne aus ihrer Zahl einen Herder, einen Milton, Addisson, einen Byron. Lebende Auctoritäten anzuführen, wäre überflüssig; wir haben näher liegende Aufforderungen zu ernster Prüfung. Es ist eine anerkannte Thatsache, daß sehr viele Gymnasiasten kein warmes und bleibendes Interesse an ihren wichtigsten Studien haben, daß sie nach ihrer Entlassung zur Universität denselben in der Regel sogleich Lebewohl sagen und, statt ihr Leben lang mit Dank und Freude darauf zurück zu sehen, oft nur mit Unmuth sich der Zeit erinnern, wo sie sich mit denselben beschäftigten. Der allgemeine Charakter der ins unbeschränktere Leben übergehenden Jugend, die gern lebhafte Contraste gegen frühere Verhältnisse sieht, der Mangel an Einsicht in das Wesen und die Folgen der empfangenen Bildung, das hastige Hineilen zum Brodfache und die ganze materielle Richtung der Zeit, dies Alles mag, mit manchem Aehnlichen, seinen bedeutenden Einfluß an diesen Erscheinungen haben; kann aber gleichwohl die Sache nicht genügend erklären. Der Pädagoge darf sich einer ernsteren Frage an sich selbst nicht erwehren, und zwar um so weniger, als sich hier und

da die allgemeine Stimme geradezu gegen das herrschende System ausspricht, und diesem so oft ungerechten und übertriebenen Tadel doch immerhin etwas Wahres zum Grunde zu liegen scheint.

Fragen wir uns also, was die Mittelschule zu thun habe, um die schönen Zwecke, welche ihr vorliegen, in größerer Vollkommenheit zu erreichen, und fragen wir uns, um jede Befangenheit zu vermeiden, vorerst ohne alle Rücksicht auf herrschende Methoden und bestehende Einrichtungen, als Männer, denen das Wohl der vaterländischen Jugend mehr am Herzen liegt, als ein System, oder ein lang gewohntes Herkommen!

Die Mittelschule erzieht ihre Zöglinge fürs wissenschaftliche Leben. Ihre Zöglinge sollen dereinst vorzugsweise durch Wort und That schaffend und gestaltend in die Zustände der Menschen eingreifen; ohne wissenschaftliche Bildung würde ihrem Geiste der freie und umfassende Blick fehlen, der unsern Bestrebungen ihre Richtung gibt und unsern Handlungen Kraft und Nachdruck verleiht. Fragt man, auf welche Weise diese Erziehung zur Wissenschaftlichkeit am besten erreicht werde, so können wir ohne Bedenken den angenommenen Grundsatz anwenden und zur Antwort geben, daß auch die Mittelschule die erfreulichsten Resultate dann erzielen werde, wenn sie ihre Zöglinge auf die naturgemäßeste Weise zu der Bildung heranziehe, welche durch die Verhältnisse unserer Zeit gefordert wird.

In Bezug auf den Lehrstoff folgt hieraus, daß wir denselben so wählen, daß er mit dem allmähligen Auftreten und mit der natürlichen Entfaltung der Geisteskräfte gleichen Schritt hält, daß wir ferner, wenn mehrere Lehrstoffe den pädagogischen Zwecken zu entsprechen scheinen, immer demjenigen den Vorzug geben, welcher mit der natürlichen Neigung des unverschrobenen jugendlichen Geistes am meisten

übereinstimmt, und daß wir überhaupt diese Neigung nicht ohne nöthigende Gründe unberücksichtigt lassen. Zu Letzterem müssen wir uns nicht nur als Christen, die ihre Pflicht „mit Lust" erfüllen sollen, sondern auch als Pädagogen, die den Werth freudiger Leistungen zu würdigen wissen, verpflichtet fühlen. Es wird damit keineswegs jener tändelnden Methode das Wort geredet, welche den Kinderlaunen fröhnt und die ernste Sache der Erziehung zum Spiele macht; es wird im Gegentheil die Neigung der Zöglinge als ein weiterer Sporn für dieselben benützt und, wo sie sich mit Bestimmtheit äußert, als ein bedeutsamer Wink der Natur angesehen, den der Pädagoge wohl zu beachten hat. Wer etwa die Gewöhnung an „unreflectirten Gehorsam" für wichtiger hält, mag zusehen, wie er vor dem Richterstuhle der Humanität damit ausreicht. Ich für mein Theil halte es schon für einen ersten Anfang in Schulgewöhnungen, wenn man das früheste Knabenalter dazu anhält, bei Beschäftigungen, die ihm im Allgemeinen zusagen, gegen die Flüchtigkeit des Alters, auf die Dauer auszuhalten. Später kommen ohnehin noch andere Rücksichten in Anschlag.

Daß bei der erwähnten Auswahl des Lehrstoffes stets der ganze Umfang der Mittelschule und der ganze Kreis von Erkenntnissen und Fertigkeiten, die der Schüler erwerben muß, mit großer Umsicht zu erwägen ist, bedarf keiner besondern Erwähnung. Ueberhaupt ist es mir hier nicht darum zu thun, ein vollständiges System meiner pädagogischen Ansichten vorzutragen; die allgemein anerkannten Prinzipien setze ich voraus und will nur einige abweichende Punkte aphoristisch hervorheben, die sich ein jeder Pädagoge mit Leichtigkeit zurecht legen wird. Finden meine Ansichten Anklang, so wird sich schon noch Gelegenheit finden, sie den Freunden der Sache in größerer Vollständigkeit und im Zusammenhange vorzulegen; für jetzt wäre es eine bloße Ostentation.

Ich gehe zur weitern Anwendung meines Grundsatzes.

Wenn die Mittelschule ihre Zöglinge mit dem zehenten Lebensjahre aufnimmt, so befindet sich der eintretende Schüler noch in dem Alter, wo die receptive Sinnlichkeit noch vorherrscht, und der Verstand noch wenig geübt ist, die gewonnenen Wahrnehmungen zu Begriffen zu verarbeiten. Dabei finden wir ein sehr treues Gedächtniß — eine Thatsache, welche mit dem engern Lebenskreise des Knaben so wie mit der noch geringern Entwickelung der andern Geisteskräfte in Beziehung steht.

Was soll nun der Pädagoge diesem Alter bieten, um die sich kund gebenden Kräfte zu fördern und sie zugleich auf einen Stoff hinzulenken, welcher der Weiterbildung des Knaben so wie den spätern Anforderungen des Lebens entspricht?

Man hat vorzugsweise fremde Sprachen gewählt*) und hieran, wie ich zu zeigen hoffe, nicht wohl gethan.

Durch die Neigung jenes Alters wird die fremde Sprache nicht gefordert. Der Knabe öffnet lieber sein gesundes Auge und schaut nach den mannigfachen Gegenständen, die ihn umgeben; er betrachtet sie, will von ihnen erzählt haben, und zur Aeußerung seiner Gedanken und Gefühle genügt ihm der angeborne Ausdruck, die Muttersprache. Sollte es nun an der Zeit sein, diesen Knaben, der seiner Muttersprache noch nicht mächtig ist, vorzugsweise darin zu unterrichten, wie ein ihm fremdes Volk seine Gedanken und Gefühle in der fremden Sprache ausdrückt? sollte es zweck-

---

*) Auf einen früheren Anfang dieses Unterrichtes, der allerdings an vielen Orten üblich ist, gehe ich absichtlich nicht ein, weil der Aufschub bis zum zehenten Jahre von einigen Regierungen, namentlich von der großherzoglich badischen, bereits als zweckmäßig anerkannt ist.

dienlich sein, ihn sogar zu veranlassen, sich in die Denkweise eines fremden Volkes zu versetzen und in fremder Zunge zu reden oder zu schreiben? — Gewiß nicht! Bei dem Unvermögen dieses Alters, sich mit Selbstständigkeit in eine fremde Denkweise zu versetzen, sind hier zunächst zwei Fälle möglich. Entweder nähert man sich der Bonnentheorie, zwängt den unselbstständigen Knaben um jeden Preis in fremde Begriffs- und Vorstellungsweisen und erzieht so ein unerfreuliches zwitterhaftes und doppelzüngiges Geschlecht*): oder man treibt es mäßiger und beschäftigt ihn etwa täglich nur eine, zuweilen zwei Stunden mit der fremden Sprache; dann wird die fremde Sprache dem Knaben ein Aeußerliches bleiben und seiner Individualität allerdings nicht zu nahe treten; er wird, wenn nicht Ehrgeiz oder andere fremdartige Triebfedern mitwirken, zu Hause eben nicht stark dahinter sein, wird sich freuen, wenn die Lehrstunde zu Ende ist, wird zehnmal den bloßen „Gedächtnißschatz" wieder vergessen und der Schule die Aussicht geben, ihn ein Decennium mit demselben Gegenstande zu beschäftigen; und kommt dann endlich die Zeit, wo er den ersparten Schatz mit reiferem Geiste benützen soll, dann hat die Sache für ihn die belebende Frische verloren, und wir sehen Jugendgreise, die selbst durch die Dichtungen eines Homer nicht mehr verjüngt werden können. Wo ist der Schulmann, der nicht diese Behauptung mit einer Menge von Beispielen unterstützen könnte! — Wollte man irgend einen Mittelweg wählen, so würde immer die Verminderung der Nachtheile der einen Art nur durch Vermehrung der Nachtheile der andern Art zu erreichen sein; in jedem Falle wird aber die Energie des jugendlichen Geistes

*) Dies ist besonders dann zu befürchten, wenn die Jacotot'sche oder die Hamilton'sche Methode in frühem Alter angewendet wird.

durch eine Thätigkeit, die mit der Neigung des Alters nicht im Einklange steht, wesentlich beeinträchtigt, und in jedem Falle wird auch die Verstandesentwickelung durch das frühe Erlernen der fremden Sprachen gestört werden. Das ganze Gewebe der Begriffs- und Vorstellungsweisen eines fremden Volkes weicht so vielfach von dem unserigen ab, die verschiedenen Sphären greifen so häufig in einander über, daß nothwendig Verwirrung und Unordnung in einem Kopfe entstehen muß, den man in das fremde Gebiet einführt, ehe noch seine eigenen Begriffe und Vorstellungen gehörig geordnet sind.

Man hat diesen Brauch auf mancherlei Weise zu vertheidigen gesucht; es ist daher meine Aufgabe, die Gründe, welche dafür angeführt werden, genauer zu prüfen.

Es wird bemerkt, man lehre den Knaben die fremde Sprache nicht nur des Stoffes wegen, sondern man beabsichtige dabei noch weit mehr die Stärkung und Uebung der Geisteskräfte und die Bekanntschaft mit der Sprache an und für sich. Dieser Einwand hängt mit den wichtigsten pädagogischen Grundsätzen zusammen, dürfte aber gleichwohl hier keine Anwendung finden. Die geistigen Kräfte sollen allerdings gefördert und geübt werden; aber sie werden es in diesem Alter am besten, wenn sie sich frei und natürlich bewegen. Dies ist jedoch gerade beim Erlernen einer fremden Sprache weniger der Fall, weil dabei jedes Urtheil, das gebildet, jeder Schluß, der gemacht wird, auf fremdem Boden ruht, und der Lernende sich erst in fremde Begriffs- und Denkweisen versetzen muß, um ein eigenes Urtheil zu erlangen. Allerdings ist auch die Sprache, in der sich das ganze Geistesleben des Menschen abspiegelt, dem Pädagogen ein Bildungsmittel, das sich durch kein anderes ersetzen läßt; was aber die fremde Sprache im zarteren Alter nur unvollkommen leistet, leistet weit vollkommener und natürlicher die Muttersprache. Für *sie* hat ihm die Natur schöpfe-

rische Kraft, Ohr und Gefühl gegeben, in ihr bewegt er sich am frühesten selbstständig, an ihr hat er einen reichen Stoff zur Heranbildung eines eigenen, gesunden Urtheils. Sie ist ihm gewiß auch das beste Musterbild der Sprache an und für sich und das beste Mittel, eine wahre Erkenntniß derselben zu begründen. Der an der Muttersprache vorgebildete Geist kann einige Jahre später durch die Schwierigkeiten beim Erlernen fremder Sprachen ganz zweckmäßig geübt werden; macht man aber dieselben zur ersten Kost für den neunjährigen Knaben, so verkümmern sie dessen Lernfreude, so wie die schönsten Resultate, welche der Schulmann durch die sprachliche Bildung zu erreichen sucht.

Man hat ferner angeführt, daß die deutsche Sprache nicht so wissenschaftlich, oder doch nicht so zweckdienlich für den Unterricht behandelt werden könne, als etwa die lateinische. Vor 80 Jahren mag dies richtig gewesen sein, es kann aber nach den allgemein anerkannten vortrefflichen Leistungen unserer Zeit keine Geltung mehr haben. Herling, Schmitthenner und besonders Becker haben unsere Gramatik so glücklich von innen heraus umgestaltet, daß dieselbe jetzt beim ersten Sprachunterrichte eine Bedeutung erhalten hat, welche früher, wo man das Deutsche meist nur so gelegenheitlich mitlernen ließ, kaum geahnt werden konnte. Diese Erfolge können aber nicht bloß im Geiste der Bearbeiter ihren Grund haben; sie müssen auch in der Eigenschaft des Stoffes, in der Beschaffenheit der deutschen Sprache begründet sein, welche diese gelungene Behandlung zuließ.

So wie sich nun das Verhältniß der classischen Philologie zur deutschen Nationalbildung durch das Aufblühen anderer Wissenschaften und insbesondere der deutschen Literatur seit den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts wesentlich geändert hat, so muß auch durch die innerliche

Erneuerung der deutschen Gramatik das Verhältniß der classischen Sprachen zur Schulbildung nothwendig ein anderes werden. Die neu geschaffene Satzlehre ist ganz geeignet, den Schüler mit Bewußtsein und lebendigem Sprachgefühle fast Alles entwickeln zu lassen, was zur Erkenntniß der allgemeinen Sprachgesetze führt; sie kann aber auf der gedachten Altersstufe nur an der Muttersprache, wo man ein ursprüngliches Verständniß voraussetzen darf, mit Erfolg gelehrt und geübt werden. Wollte man mit Umgehung derselben den grammatischen Stoff einer fremden Sprache nach den Kategorien der Satzlehre anordnen, so würde diese Anordnung das Erlernen der fremden Sprachen erschweren, während hinwieder die Masse des fremden Materials die sichere Auffassung und den klaren Ueberblick beeinträchtigen müßte. Die Arbeiten von Feldbausch, Weissenborn, Eichhoff und Beltz u. A. können mich in dieser Ansicht nur befestigen. Es scheint mir dem zufolge keines besondern Scharfblickes zu bedürfen, um die Zeit vorauszusehen, wo die herangereifte Muttersprache den Theil der Pflege des zarteren Knabenalters übernehmen wird, welcher in Folge unserer Bildungsgeschichte so lange den classischen Sprachen anvertraut war.

Es wird zwar eingewendet, die Muttersprache sei mit dem geistigen Wesen des Schülers zu sehr verwachsen, um dem beabsichtigten Zwecke gehörig entsprechen zu können; sie sei gleichsam Bein von seinem Bein und Fleisch von seinem Fleisch, und da sie für den Schüler ein Subjektives, kein Objektives sei, so werde derselbe oft gar nicht begreifen, wozu er noch lernen solle, was er schon wisse. Da dieser Einwand selbst in der neuesten Zeit noch von Deinhard erhoben worden ist, so muß ich etwas länger dabei verweilen.

Daß das Material der Muttersprache bereits durchs Leben ein Eigenthum des Schülers geworden, das ihm zum

geistigen Verbrauche zu Gebote steht, ist gerade die wesentlichste Empfehlung für dieses Unterrichtsmittel und überhebt die Schule der Nothwendigkeit, dem frühen Alter die Aneignung eines fremden Materials zuzumuthen, um dadurch die Uebungen möglich zu machen, welche unsere Muttersprache uns so freundlich und freigebig an die Hand gibt. Es ist hier die Aufgabe des Pädagogen, in ächt sokratischer, geistbildender Weise dasjenige zum Bewußtsein und zur klaren Erkenntniß zu bringen, was als unverarbeitete Masse bereits in dem Geiste des Schülers niedergelegt ist. Die erfreulichen Fortschritte des Elementarunterrichts und der Grammatik der Muttersprache lassen darüber bei denjenigen, welche sich genauere Einsicht in der Sache verschafft haben, gar keinen Zweifel mehr aufkommen. Sollte auch der Schüler einen Augenblick nicht begreifen, warum er das vermeintliche Bekannte noch erst lernen müsse, so wird ihn der einsichtsvolle Lehrer bald dahin bringen, daß er mit Ueberzeugung Sokrates' Worte auf sich anwendet: „Ich weiß, daß ich Nichts weiß. Allerdings liegt dem Knaben das Interesse an der Sprache überhaupt weniger nahe, weil er bereits redet; aber die hieraus abgeleiteten Bedenklichkeiten müßten sich, wenn sie wirklich Beachtung verdienten, noch weit mehr auf das frühe Erlernen fremder Sprachen, als auf den deutschen Sprachunterricht beziehen. Uebrigens theile ich keineswegs die Ansicht, daß die jüngeren Schüler bei einem zweckmäßigen, belebenden Unterricht in der Muttersprache keine Theilnahme zeigen; ich habe vielmehr das Gegentheil bemerkt und besonders häufig die Erfahrung gemacht, daß den fähigeren Schülern manche Aufschlüsse höchst willkommen sind, weil sie selbst, bei ihrem lebhafteren Wesen, die Unzulänglichkeit und Unbeholfenheit des eigenen Ausdruckes oft unbequem finden. Die stumpferen und geistesträgen Schüler kommen hier nicht in Betracht, weil diese im besten Falle eben Alles,

was verlangt wird, mit gleich unerquicklicher Theilnahmslosigkeit gehorsam thun.

Deinhard bemerkt weiter: die fremde Sprache trete dem Schüler als ein rechtes Object des Unterrichtes entgegen, in so fern er da erst gezwungen werde, über sich hinauszugehen, um sie sich anzueignen; die geistige Spannung und Kraftanstrengung, die zur Assimilation eines „so völlig Fremden nothwendig sei, sei unendlich größer als bei der Muttersprache."

Objectivität ist eine vortreffliche Eigenschaft eines Unterrichtsmittels für frühe Altersstufen, dies erfahren wir täglich beim Unterricht in der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte; wenn aber das Objective mit Recht als ein „völlig Fremdes" bezeichnet wird, und sich dafür noch kein gehöriger Anknüpfungspunkt vorfindet, so dürfte es wohl zweckmäßig sein, denselben durch Anordnung und Gebrauch des in der Muttersprache vorliegenden Materials vorerst auszumitteln. Dies ist um so gewisser, als allerdings beim Erlernen einer fremden Sprache eine größere Spannung und Anstrengung nöthig ist, ohne daß jedoch die Geistesbildung auf jener Stufe dadurch mehr gefördert würde, als durch die Muttersprache. Warum will man denn das „unendlich" Schwierigere gerade wegen der Schwierigkeit für den Anfang des Sprachunterrichtes empfehlen? Ich kann nicht umhin, dasjenige, welches den vorhandenen Geisteskräften am meisten entspricht, zugleich auch für das Bildendste zu halten.

Während nun jener geistvolle Denker den Werth der Schwierigkeiten in so eigener Weise aufzufassen scheint, will er gleichwohl die Bestimmtheit und Schärfe der Auffassung der sprachlich dargestellten Gedankenverhältnisse durch die gleichzeitige Berücksichtigung der Muttersprache erleichtert und befördert wissen. Ich sehe allerdings auch die Muttersprache als die beste „Grundlage" und den besten „Maaßstab"

für die fremden Sprachen an, kann mich aber darum noch keineswegs zu jener Ansicht bekennen, weil man, um ihr zu entsprechen, entweder gegen pädagogischen Brauch den Schüler in zwei Dinge zugleich einführen, oder, wenn man dies nicht wollte, die Muttersprache nur so nebenhin und folglich oberflächlich betreiben müßte.

Es ist zur Empfehlung des frühen Erlernens der fremden Sprachen ferner bemerkt worden, daß man schon darum mit fremden Sprachen früh anfangen müsse, weil sie später nothwendig seien, und das treue Gedächtniß des Knabenalters das Erlernen der Sprachen ungemein befördere. Dieser Einwand scheint der bedeutendste zu sein; man hat aber dabei wohl nicht genug bedacht, daß auch auf der andern Seite der jüngere Knabe gar Vieles einzeln memoriren muß, wo dem älteren schon die Analogien zu Hilfe kommen, daß überhaupt, was das frühere Alter an Gedächtnißstärke voraus hat, ihm auch an Selbstständigkeit und Gewandtheit des Geistes in vollem Maaße wieder abgeht.*) Zugleich hat man dabei den Einfluß des Gedächtnisses gewiß zu hoch angeschlagen. Die fremde Sprache wird nicht bloß durch das Gedächtniß erlernt — das enormste Gedächtniß würde dazu nicht ausreichen — sie wird vornehmlich dadurch erlernt, daß wir uns, allerdings mit Hülfe des Gedächtnisses, in die Denkweise des fremden Volkes versetzen, uns das eigenthümliche Sprachvermögen desselben aneignen und dann

*) Der Verfasser lehrt am großherzoglichen Lyceum in Mannheim unter Andern die Anfangsgründe der classischen Sprachen und bringt bei vier wöchentlichen Lehrstunden seine zwölf bis dreizehnjährigen Schüler in der griechischen Sprache in einem Jahre eben so weit, als die neun bis zehnjährigen Schüler, bei zehn wöchentlichen Lehrstunden in zwei Jahren durch ihn und einen ihm trefflich vorarbeitenden Lehrer im Lateinischen gebracht werden. Dies ist eine öffentlich vorliegende Thatsache.

durch einen Act der Wiedererzeugung die fremde Sprache gleichsam neu schaffen. Diese Ansicht hat schon Herder ausgesprochen, und in neuerer Zeit hat sie Wilhelm von Humboldt in seinem originellen Werke*) weiter entwickelt und begründet. Für dieselbe spricht die Erfahrung aller derer, die noch in reiferem Alter mit Leichtigkeit fremde Sprachen erlernt haben, und alle jene, welche von dem Lernenden verlangen, daß er sich in den Geist der fremden Sprache hineindenke, deuten bewußt oder unbewußt auf dasselbe hin.

Hat nun aber die Sprache einen so innerlichen Zusammenhang mit der Denkweise der Völker, so muß es doch wohl gerathen sein, dem Knaben die ihm angeborne Denkweise und deren Ausdruck in der Muttersprache so lange ausschließlich zu lassen, bis sein Geist mindestens zu einiger Stärke und Selbstständigkeit herangereift ist, bis er auch heimisch geworden in dem Ideenkreise des Christenthums und etwas vertrauter mit seinem eignen Gemüthe, so wie mit den mannigfaltigen Sachen, die jeder Tag an seinen Augen vorüber führt. Freut sich doch jeder Vater mit Recht, wenn er wahrnimmt, daß sein Kind aufmerksam ist auf die Gegenstände, die es umgeben; warum soll nun der Knabe beim Eintritt in die Mittelschule dieser natürlichen und so fruchtbaren Neigung, ehe dieselbe ihre Befriedigung gefunden, entwöhnt werden und mit einem Male Latein lernen? — Ich halte dies für einen nachtheiligen Sprung und habe mich auch schon bei vielen Gelegenheiten überzeugt, daß unter sonst gleichen Umständen junge Leute, welche später fremde Sprachen zu lernen anfingen, weit reicher an Gedanken und zugleich gewandter und geordneter in ihrem Denken waren als diejenigen, welche schon in den ersten

*) Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues.

Knabenjahren damit angefangen, daß überhaupt die Letztern durch jene Studien so viel an innerem Gehalte verloren, daß der dadurch erreichte Vortheil die Nachtheile bei weitem nicht aufwog. Dabei will ich der vielen Stunden gar nicht gedenken, die dem heranwachsenden Geschlechte dadurch verkümmert werden, daß es gegen seine Neigung seine Kraft einem Lehrstoffe zuwendet, dessen es sich später mit Antheil weit schneller und erfolgreicher bemeistern könnte.

Bekennen muß ich übrigens, daß es mir schon von manchen tüchtigen Schulmännern streitig gemacht wurde, daß die lateinische Sprache mit der Neigung des ersten Knabenalters nicht im Einklange stehe; aber ich muß auch der Wahrheit gemäß hinzufügen, daß einige davon ihre Meinung änderten, als ihre Kinder heranwuchsen, und die Väter mehr in der Nähe beobachten konnten, wie ihren Knaben jene Aepfel der Hesperiden zusagten. Auch wurde schon von Vielen bemerkt, daß man gar keinen Grund habe, mit den Resultaten unseres gelehrten Schulunterrichtes unzufrieden zu seyn. Ich finde es sehr erklärlich, daß die Meinungen hierüber getheilt sind; schon der verschiedene Bildungsgang der Schulmänner, von denen die einen nur nach classischer Philologie, die andern zugleich auch nach einem selbstständigen Urtheil in allen Zweigen des Jugendunterrichtes streben, müßte hierin verschiedene Ansichten zur Folge haben: alle diejenigen aber, welche den Grund des frühen Erlernens der fremden Sprachen nicht in dem Wesen des Knabenalters, sondern in den Verhältnissen der spätern Altersstufen suchen, müssen consequenter Weise mit mir wünschen, daß der Anfang jenes Unterrichtes so weit hinausgerückt werde, als es unbeschadet des zu erreichenden Zieles und der anderweitigen Erziehungszwecke möglich ist. Die Sprachen können bei geringerem Zeitaufwand später erlernt werden, während die Gegenstände, welche jetzt da-

durch verdrängt werden, sich in der Folge nicht wohl nachholen lassen.

Womit soll denn nun aber die Mittelschule den eintretenden Zögling beschäftigen? Auch diese Frage ist schon in allem Ernste aufgestellt worden. Ohne Bedenken antworte ich: Wir üben die Kräfte, die wir vorfinden, und zwar zunächst die durch die Sinne vermittelte Wahrnehmung und Beobachtung, das Gedächtniß und die erwachende Verstandesthätigkeit; wir wählen Stoffe, die bei ihrer Zweckmäßigkeit zugleich dem Knaben willkommen, die an und für sich nothwendig und zugleich für die Entwickelung des Verstandes fruchtbar sind; wir lehren Naturgeschichte, Geographie und Geschichte; wir lehren die Anfänge der Arithmetik, der Algebra und der Geometrie; wir führen den Zögling ein in das richtige Verständniß seiner Muttersprache und lehren ihn dieselbe in Wort und Schrift gehörig handhaben. Verbinden wir damit noch das, was jede Schule pflegt, religiöse Bildung, mechanische Fertigkeiten und Leibesübungen, so wird es gewiß nicht an Lehrstoffen fehlen, die den Geist bilden und für Leben und Wissenschaft fruchtbar sind.

Um die Möglichkeit der Ausführung meines Vorschlages in dieser Sache der Praxis auch im Einzelnen zu zeigen und etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen, wird es nothwendig sein, daß ich den Freunden der Sache einen förmlichen Lehrplan vorlege. Bevor ich dieses jedoch thue, sei es mir erlaubt, zur Begründung desselben in möglichster Kürze anzudeuten, wie und in welcher Ausdehnung die verschiedenen Lehrstoffe, deren Stellung darin verändert wird, etwa zu lehren sein dürften.

Die Naturgeschichte entbehrt der eintretende Zögling der Mittelschule in der Regel ganz; und doch entspricht sie so sehr den Kräften und Neigungen dieser Altersstufe; sie übt die Sinnenanschauung wie kein anderer Lehrstoff, sie übt das Gedächtniß und ist, wenn man immer vom Besondern zum Allgemeinen übergeht*), zugleich ganz geeignet, der erwachenden Verstandesthätigkeit die rechte Nahrung zu geben. Womit könnte z. B. das Bilden von Begriffen natürlicher geübt werden, als dadurch, daß man dem Schüler den Begriff der Arten aus mehreren vorgelegten Individuen, den Gattungsbegriff aus den ihm bekannten Arten und so auf analoge Weise die Begriffe von Ordnungen, Classen und Reichen der Natur selbst auffinden und entwickeln läßt?

Dabei würde der Schüler mit Lust und Freude einen Schatz von Kenntnissen erwerben, die ihm nicht fehlen dürfen, wenn er nicht ein unbeholfener Gelehrter werden soll, der bei seinen Speculationen die Dinge, welche ihm vor Augen liegen, nicht in Rechnung bringt, der dem Leben fremd bleibt und sein Wissen nicht auf dasselbe zu beziehen weiß.

Von den Ausländern ist, bei mancher ehrenden Anerkennung, schon oft gegen uns Deutsche ein ähnlicher Tadel ausgesprochen worden. Sollte es wohl weise sein, denselben geradezu zu verschmähen, ohne zu untersuchen, ob ihm vielleicht etwas Wahres zum Grunde liege, und ob etwa schon in der Erziehung der Jugend eine Abhülfe zu finden sei? — Wenn wir zugeben, daß ein reifer Geist sich vornehmlich dadurch beurkundet, daß er Alles, was in seinen

---

*) Schon Rousseau hat diesen Weg in seinen Briefen über Botanik eingeschlagen, und in der neuern Zeit hat sich Lüben durch eine derartige „Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde" wahres Verdienst erworben.

Bereich kommt, richtig auffaßt, ordnet und beurtheilt, daß er darauf eine selbstständige Welt- und Lebensansicht gründet und sich darum mit Leichtigkeit in allen Verhältnissen zurecht zu finden weiß, so werden wir doch diese Geistesreife nicht dadurch vorbereiten wollen, daß wir den Knaben gegen Wunsch und Neigung über tausend und aber tausend Gegenstände und Erscheinungen ohne Aufschluß lassen und ihn dadurch gewöhnen, theilnahms- und gedankenlos an denselben vorüber zu gehen. Würde dieser Fehler vermieden, so dürfte bei der Lectüre der Schriftsteller schon manche gute Folge davon an den Tag kommen. Es würde dann nicht mehr vorkommen — was ich schon beobachtet — daß ein Gymnasiast der zweiten Classe, der von der sechsten oder untersten durch alle tieferen Classen regelmäßig aufgestiegen, nicht weiß, woraus das Brod bereitet wird, und ein dichterisches Gleichniß nicht versteht, weil er nicht weiß, was Spreu ist. Von dem wohlthätigen Einflusse, den die Naturgeschichte auf die Ausbildung des jugendlichen Gemüthes haben müßte, brauche ich nicht erst zu reden; es ist schon oft ausgesprochen worden und ziemlich allgemein anerkannt.

An manchen Orten glaubt man darin das Rechte zu finden, daß man die Naturgeschichte in den mittlern Classen der Mittelschule zu lehren anfängt. Auch dieses scheint nicht das Richtige zu sein. Die Naturgeschichte muß schon in dem Alter begonnen werden, wo dir Sinnenanschauung vorherrscht und dem Verstande wie der Phantasie die erste kräftigere Nahrung gibt. Fängt man diesen Unterricht später an, so führt man den Schüler wieder auf eine Stufe zurück, die er schon, ohne die passende Anregung zu erhalten, überschritten hat; man hat gleichsam Kräfte wieder aufzufrischen, die längere Zeit brach gelegen und darum nun eine geringere Wirkung äußern. Zugleich beeinträchtigt man dadurch die

andern Gegenstände, welche nun eintreten müssen und den Kräften des reiferen Geistes angemessener sind. Ich finde es ganz natürlich, daß man unter jenen Umständen der Naturgeschichte zur Last legt, sie zerstreue die Schüler und bewirke in ihnen eine Abneigung gegen die Gegenstände, welche schwieriger sind und den Geist mehr anstrengen. Ich selbst habe beobachtet, daß bei späterem Anfang der Naturgeschichte die Schüler theilnahmslos blieben, oder sich derselben mit solcher Vorliebe zuwendeten, daß sie manches Andere darüber versäumten und so die allseitige und harmonische Ausbildung ihres Geistes störten. Mein Rath wäre, früh zu beginnen, vor dem Eintritte der fremden Sprachen die Zoologie, Botanik und Mineralogie zu lehren und erst in der letzten Zeit noch das Allgemeinste aus der Geologie und aus der Physiologie der Pflanzen- und Thierwelt neben der Physik, die zur Erklärung der verschiedenen Processe nothwendig ist, vorzunehmen. Die Pädagogen sehen eine geordnete Stufenfolge beim Unterrichte als etwas Wesentliches an. Diese natürliche Stufenfolge fordert aber, daß sich das frühere Alter mehr mit dem Materiellen und Leichteren beschäftige und erst der hieran erstarkte Zögling sich dem Geistigeren, wozu die Sprache gehört, vorzugsweise zuwende. Ich weiß sehr wohl, wie geringschätzig man über die Naturgeschichte abzusprechen pflegt und wie gerne man ihre Freunde mit den Vertretern der mechanischen Abrichtung und des unmittelbaren Nutzens in eine Kategorie stellt. Sollte wohl auch mir dieses Loos zu Theil werden, wenn ich es für wichtig halte, daß der Schüler frühe das Walten Gottes in der Natur an den hervortretendsten Thatsachen erkenne, und daß dereinst seine Weltansicht durch diese früh begründete Erkenntniß mit bedingt werde? wenn ich der Ansicht bin, daß die erkannte Ordnung und Harmonie in der Natur den Zögling auch zum Streben nach

gleicher Vollkommenheit im Gebiete drr menschlichen Freiheit aufmuntern soll? — Ich werde, was auch die Mehrheit darüber urtheile, nie die Ansicht aufgeben können, daß ein klarer Blick in die Natur und ihre Beziehungen zum Menschen zu einer allseitigen idealen Bildung unumgänglich nothwendig, und daß der Grund dazu schon in frühen Jahren zu legen ist.

In der Geographie würde ich nach den Erfahrungen die ich bisher nur bei Privatschülern gemacht habe, etwa folgenden Lehrgang für meinen Plan empfehlen können. Man macht die Schüler zunächst auf die räumlichen Verhältnisse des Hauses, wo sie sich befinden aufmerksam und zeigt, ohne Gebrauch von Instrumenten, wie man davon einen beiläufig richtigen Grundriß macht. Die Nordseite wird wie auf den Karten oben verzeichnet; der Stand der Sonne bestimmt die Himmelsgegenden. Dadurch erhalten die Schüler einen klaren Begriff von der Bedeutung der Karten, und das Auffassen der verschiedenen Punkte, Linien und Flächen, mit Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Lage und der verhältnißmäßigen Ausdehnung, dürfte zugleich eine zweckmäßige Vorschule für den geometrischen Unterricht sein. Mit jener topographischen Beschäftigung wird der Unterricht in den allgemeinen geographischen Vorkenntnissen in enge Verbindung gebracht.

Hieran reiht sich die natürliche oder topische Erdbeschreibung, wobei ein möglichst großer Globus, — etwa ein sogenannter Luftglobus zum Aufblasen — anzuwenden ist. Dadurch wird es den Schülern möglich, die Größenverhältnisse der verschiedenen Theile der Erdoberfläche richtig aufzufassen und zugleich die ebene Darstellung in den Atlassen leichter zu begreifen.

Hat der Schüler das Bild der Erdoberfläche in sich aufgenommen, dann folgt die topische Länderbeschreibung,

welche wieder bei der Heimath anfängt und die wichtigsten räumlichen Verhältnisse der einzelnen Länder zu ihrem Gegenstande hat. Die politische Geographie wird nur da berücksichtigt, wo die politischen Gränzen zugleich Naturgränzen sind; alles Uebrige wird am besten mit dem Geschichtsunterrichte verbunden. Das Gebiet der politischen Geographie ist, nach Abzug dessen, was in der topischen erlernt worden, keineswegs so groß, daß dadurch eine Störung für die klare Auffassung der Geschichte zu befürchten wäre; ich glaube sogar, daß diese Verbindung der Auffassung, so wie dem Gedächtnisse zu Hülfe kommt.

Hierauf folgt die physische Geographie, bei welcher der Lehrer an Ritters originellem Werke die beste Fundgrube hat, und endlich noch das Wichtigste von der mathematischen Geographie, womit das Wesentlichste aus der populären Astronomie zu verbinden ist.

Die Geschichte würde nach meinem Plane schon in der untersten Classe des Gymnasiums begonnen und zerfiele in zwei Curse, wovon der erste mehr ethisch und biographisch, der andere mehr wissenschaftlich und zwar bei der alten Geschichte hauptsächlich ethnographisch, bei der neuern mehr universell gehalten wäre. Man würde so vom Einzelnen zum Allgemeinen fortschreiten. Im ersten Jahre könnte man sich auf die heilige Geschichte beschränken, und diese mit dem Religionsunterrichte verbinden.

Hierauf folgt eine vollständigere Beschreibung der Urzustände und Urgeschichte, zu der das jugendliche Gemüth gerne zurückkehrt, und dann eine anregende Darstellung der merkwürdigsten weltgeschichtlichen Begebenheiten, wobei die hervorragenden Personen als Träger und Repräsentanten der Geschichte aufgeführt werden. Für die christliche Zeit wäre mit Recht Deutschland in den Vordergrund zu stellen.

Bredow hat für eine solche Behandlung der Geschichte trefflich vorgearbeitet, und **Walter Scott** hat in seinen **Tales of a grandfather** gezeigt, wie zweckmäßig sich die Nationalgeschichte selbst für den frühesten Unterricht behandeln läßt. *)

Hat nun der Schüler durch diese zusammenhängenden Erzählungen aus der Weltgeschichte einen Ueberblick gewonnen über das Gebiet, das ihn während seiner Schulzeit so sehr in Anspruch nehmen soll, dann beginnt der gründlichere Geschichtsunterricht, welcher zugleich die bald eintretende Lectüre der Classiker gewissermaßen vorbereitet und später in derselben manche Anhaltspunkte und unterstützende Belege findet. Ich halte es für ganz unnatürlich, daß die Schüler jetzt bei dem frühen Unterricht in den classischen Sprachen Jahre lang in ihren grammatikalischen Phrasen von Römern und Griechen lesen, ohne etwas Nennenswerthes von diesen Völkern oder ihrem Lande zu wissen. Sollte man hieraus etwa einen Schluß ziehen wollen für das frühe Sprachenlernen, so empfehle ich das Horazische:

Nec gemino bellum Trojanum orditur ob ovo, um darauf hinzudeuten, daß der Pädagoge wohl die Winke

---

*) Bei den Engländern wird die Zweckmäßigkeit des frühen Geschichtsunterrichtes von Niemanden bezweifelt. Man könnte sich davon schon durch die vielen Hülfsbücher überzeugen, welche dort zu diesem Zwecke zu Tage gefördert werden. Solche Erinnerungen wären nicht nothwendig, wenn wir einen Wink der Natur darin erkennen wollten, daß unsere Knaben so gerne Geschichten und noch lieber „wahre Geschichten" hören. Dieses Verlangen sollte billiger Weise in der Schule früher berücksichtigt werden. An Privatschülern habe ich zur Genüge beobachten können, welche reiche Frucht es bringt.

der Natur benutzen, aber nicht aus mißverstandener Consequenz die Natur verletzen soll. Eine vermeintliche Consequenz könnte uns sonst dazu bringen, daß wir es versuchten, das unmündige Kind orientalisch zu lehren, weil es sich in einem Lebensalter befindet, das sich in mancher Hinsicht mit der orientalischen Culturstufe vergleichen läßt. So paradox dies klingt, so ist es doch den Schlüssen ganz analog, mit welchen man schon das frühe Erlernen der classischen Sprachen hat rechtfertigen wollen. Wer Geschichts- und Sprachstudien unbefangen mit einander vergleicht, dem müssen wohl die erstern als die äußeren, die letztern aber als die inneren Elemente einer und derselben höhern Einheit erscheinen, und er muß demzufolge nach pädagogischen Grundsätzen sich zu der Ansicht bekennen, daß die Geschichte als das mehr Aeußerliche und Faßliche den Sprachen, als dem mehr Innerlichen und Ergänzenden beim Jugendunterrichte vorangehen müsse. Deinhard hat jenes Verhältniß in seinem trefflichen Buche anerkannt, obgleich er die eben geäußerte Ansicht nicht daraus folgert; überhaupt ist die in jenem Buche niedergelegte Würdigung der meisten einzelnen Unterrichtsmittel von der Art, daß sie, consequent durchgeführt, meine Vorschläge kräftig unterstützt. Doch ich kehre zurück zur Geschichte.

Die alte Geschichte würde nach meinem Plane zwei Jahre hindurch den Schüler beschäftigen; in den drei letzten Jahren — im sechzehnten, siebenzehnten und achtzehnten — würde die mittlere und neuere Geschichte zu lehren sein.

Der chronologische Gang ist gewiß in allen Theilen der Geschichte der einzig richtige, weil die früheren Verhältnisse der Menschen und Völker einfacher, anschaulicher und mehr äußerlich, die späteren dagegen verwickelter und mehr innerlich sind, und überdies die früheren Zustände und Ereignisse

auf die späteren so mannigfach einwirken, daß diese ohne jene nicht verstanden werden können. Wollte man etwa aus mißverstandenem Patriotismus mit der vaterländischen Geschichte anfangen, so würde man das ganze großartige Gemälde verderben und es dem Schüler nur erschweren, dereinst die Stellung und Bildung seines Vaterlandes richtig zu würdigen.

Wenn ich oben bemerkte, daß der erste Unterricht in der Geschichte mehr ethisch sein soll, so wollte ich damit keineswegs jener stets moralisirenden Geschichtserzählung das Wort reden, welche bei den besten Absichten durch die hervortretende Absichtlichkeit die Erfolge des Geschichtsunterrichtes nur schmälert. Zu allen Zeiten haben Geschichtschreiber und Dichter für Moralität gerade dadurch so viel gewirkt, daß die Stimmung, in welche sie uns versetzen, nicht als ihr Zweck erscheint, und daß sie die Folgerungen, welche aus ihrer Darstellung hervorgehen, uns selbst zu überlassen pflegen*). Jene mehr ethische Behandlung soll nach

*) Ich kann nicht umhin, eine Stelle aus Bolingbroke's „*Letters on the study and use of history*" hier beizufügen. Wer der oben angedeuteten Ansicht beistimmt, wird sie mit Vergnügen lesen. Bolingbroke sagt dort: **We need but to cast our eyes on the world, and we shall see the daily force of exemple; we need but to turn them inward, and we shall soon discover why example has this force. Such is the imperfection of human understanding, such the frail temper of our minds, that abstract or general propositions, tho' ever so true, appear obscure or doubtful to us very often, till they are explained by examples; and that the wisest lessons in favour of virtue go but a little way to convince the judgment, and determine the will, unless they are enforced by the same means, and we are obliged to apply to ourselves what we see happen to**

meiner Ansicht darin bestehen, daß wir bei jenen Erzählungen hauptsächlich diejenigen Begebenheiten und Charaktere herausheben, welche geeignet sind, edlere Gefühle in dem jugend=

---

other men. Instructions by precept have the further disadvantage of coming on the authority of others, and frequently require a long deduction of reasoning. „Homines amplius „oculis, quam auribus, credunt: longum iter est per præcepta, „breve et efficax per exempla." The reason of the judgment, which I quote from one of Seneca's epistles in confirmation of my own opinion, rests, I think, on this, that when examples are pointed out to us, there is a kind of appeal, with which we are flattered, made to our senses, as well as our understandings. The instruction comes then upon our own authority: we frame the precept after our own experience, and yield to fact when we resist speculation. But this is not the only advantage of instruction by example; for example appeals not to our understanding alone, but to our passions likewise. Example assuages these, or animates them, sets passion on the side of judgment, and makes the whole man of a piece; which is more than the strongest reasoning and the clearest demonstration can do: and thus forming habits by repetition, examples secure the observance of those precepts which example insinuated. The gentlest and the most effectual, way of commanding, is by example? The harshest orders are softened by example. And the force of examples is not confined to those alone, that pass immediately under our sight: the examples: that memory suggests, have the same effect in their degree, and an habit of recalling them will soon produce the habit of imitating them. The citizens of Rome placed the images of their ancestores in the vestibules of their houses; so that, whenever they went in or out, these venerable bustoes met their eyes, and recalled the glorious actions of the dead, to fire the living, to excite them to imitate and even to emulate their great forefathers. The

lichen Herzen zu wecken und zu nähren, und daß sich zugleich in der Darstellung der Thatsachen jene Liebe fürs Gute und jene Abneigung vor allem Unwürdigen beurkundet, welche wir unsern Zöglingen wünschen. Des Lehrers Vorbild ist hier vorzugsweise bedeutsam. Dem Wesen nach wird ein guter Lehrer dem hier angedeuteten Grundsatze selbst in den oberen Klassen noch treu bleiben. Wenn auch dort das wissenschaftliche Element mehr hervortritt, so wird er doch in der Geschichte, wie bei andern Gegenständen, und ganz besonders bei der Lectüre der Classiker, aus Neigung und Absicht lieber bei freundlichen Bildern verweilen, als Veranlassungen zu tadelnden Bemerkungen aufsuchen. Das Critisiren lernt jetzt unsere Jugend ohnehin schon frühe genug.

Bei der mehr universalhistorischen Behandlung, welche in der letzten Zeit eintritt, ist darauf hinzuwirken, daß der Schüler bei der Betrachtung der verschiedenen Entwickelungszustände im Leben der Völker wenigstens von der Ahnung eines gesetzmäßigen höhern Waltens durchdrungen und dadurch vor dem Wahne bewahrt werde, als ob etwa die verschiedenen Epochen durch Zufall oder durch Willkühr und Laune der Menschen veranlaßt worden seien. Diese Ahnung wird bei seiner ferneren Ausbildung zur Ueberzeugung von der innern Nothwendigkeit und weisen Ordnung der Aufeinanderfolge der Erscheinungen werden und ihn nie zum Spielball der Tagesgeschichte oder gar zum Opfer des Irrthums oder der Verführung werden lassen. Er wird dadurch vorbereitet, seine Zeit, in der sich die Meinungen, Systeme

---

successs answered the design. The virtue of one generation was transfused, by the magic of example, into several, and a spirit of heroism was maintained through many ages of that commonwealth. etc.

und Versuche so vielfach durchkreuzen, später wahrhaft zu verstehen, und wird in seinen Ueberzeugungen den fruchtbarsten Boden finden für eine tiefe Ehrfurcht vor den Gesetzen seines Staates und für eine wahre und dauernde Begeisterung für Fürst und Vaterland.

Mehrere Zweige der Mathematik sind dem früheren Knabenalter gewiß mit Unrecht vorenthalten. Ich rechne hierher die Geometrie und das mathematische Zeichnen.

Die Geometrie ist, neben der Naturgeschichte, in der Zeit, wo sich der Verstand hauptsächlich mittelst der Sinnenanschauung entwickelt, von der größten Wichtigkeit. Sie weis't schon durch die Namen Raumlehre oder Formlehre auf ihre tiefe Bedeutnng für diese Altersstufe hin. Sie ist eines der geistigen Elemente bei dem mannigfachen Materiell-Räumlichen, womit sich der Knabe beschäftigt; sie gewöhnt ihn an die Beachtung des Allgemeinen und Gesetzmäßigen an dem, was er durch die Sinne wahrnimmt, sie erleichtert ihm die Auffassung desselben und befähigt ihn, seine Gedanken darüber mit einer Bestimmtheit auszusprechen, die er auf anderem Wege wohl nicht erreichen würde. Wann dem Zöglinge zu diesen Vortheilen die Hand geboten wird, ist keineswegs gleichgültig, da frühe Gewöhnung bei Gegenständen, welche eine lebendige Sinnenanschauung in Anspruch nehmen, von großer Wichtigkeit ist, und bei späterem Anfange zugleich die Wirkungen verloren gehen, welche die früh erworbene Fähigkeit schon in dem heranwachsenden Zöglinge äußert. Ueberdies ist sie als die Wissenschaft der Raumgröße an und für sich dazu bestimmt, den Uebergang von dem mehr anschaulichen Unterrichte zu den strengeren mathematischen Abstractionen zu vermitteln. Der Raum, wenn auch der nicht erfüllte, bietet der Einbildungskraft einen festeren Halt, als die anderweitigen Beziehungen der Mathematik.

Dazu kommt noch der Umstand, daß manche Zweige der Naturgeschichte ohne geometrische Kenntnisse gar nicht gelehrt werden können. Ich brauche nur an die Krystalle zu erinnern, um auch hier den Horazischen Ausspruch geltend zu machen:

„Alterius sic
„Altera poscit opem res et conjurat amice."
(So fordert das Eine
Immer des Anderen Hand, und Beides verbindet sich freundlich.)

Der erste Unterricht in der Geometrie läßt sich ohne alle Ungründlichkeit sehr wohl nach den Fähigkeiten des früheren Alters einrichten; er ist als ein erster Curs anzusehen, der einem zweiten erweiterten Curse kräftig vorarbeitet. Die bloße Erklärung und Veranschaulichung der verschiedenen Formen dürfte der passendste Ausgangspunkt sein und eine zweckmäßige Uebersicht über den Stoff geben, der nun mehrere Jahre hindurch die Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch nehmen soll. Alsdann würde eine anschauliche Entwickelung der wesentlichsten und zugänglichsten Eigenschaften der verschiedenen Formen folgen, wobei man in Fällen, wo die Formen recht anschaulich hervortreten, die Schüler öfter einen Lehrsatz selbst entwickeln, auffinden oder beweisen läßt, und auf diese Weise ihren Eifer belohnt und anregt. Problematische Uebungen würden die Bedeutung der Lehrsätze, wo es nur immer thunlich wäre, veranschaulichen.

Bei diesem Unterrichte wäre die Arithmetik so wenig wie möglich zu Hülfe zu nehmen. Manche Lehrsätze lassen sich allerdings sehr bequem arithmetisch beweisen; aber gleichwohl würde derjenige die pädagogische Bedeutung des geometrischen Unterrichts sehr mißverstehen, welcher z. B. bei dem Pythagoräischen Lehrsatze eine solche Berechnung etwa dem anschaulichen Euklid'schen Beweise vorziehen wollte.

Hinsichtlich des späteren Unterrichtes im zweiten Curse habe ich nur zu bemerken, daß ich es selbst bei talentvollen Schülern nützlich gefunden habe, die schwereren Lehrsätze der Stereometrie zuerst an Figuren im Raume mit voller Anschaulichkeit zu beweisen und dann den Beweis mit Zeichnung auf der Ebene zu wiederholen. Auf diese Weise wird es am leichtesten vermieden, daß nur die fähigsten Schüler folgen können, und die übrigen zurückbleiben.

Das mathematische Zeichnen — Projectionslehre und Perspective — nöthigt den Schüler zur bestimmtesten Auffassung des Angeschauten, das auf eine bestimmte Ebene übertragen wird, und übt zugleich die Einbildungskraft auf eine höchst zweckmäßige und geregelte Weise. Ganz besonders ist dies der Fall, wenn die drei räumlichen Ausdehnungen eines Körpers (Länge, Breite und Höhe) auf die Ebene übertragen werden. Durch diese Uebungen kommt der Schüler zum Verständniß dessen, was er beim Zeichnen, ohne sich Rechenschaft zu geben, bereits vielfach ausgeübt hat; durch sie kann der Grund gelegt werden zu einem gediegenen Urtheil über Gegenstände der plastischen Kunst, welche jedenfalls dem geübten Blicke zugänglicher sein müssen, als dem ungeübten.

In der Arithmetik und Algebra habe ich bei vieljähriger Praxis folgenden Lehrgang bei Zöglingen der Mittelschule zweckmäßig gefunden. Ich entwickele und veranschauliche zuerst den Begrtff der Zahl, lehre dieselbe von dem gezählten Gegenstande, dem Zahlnamen und Zahlzeichen unterscheiden, sondere das Zahlzeichen von der Ziffer und gehe dann zur umständlichen Erklärung des Zahlensystems über. Dabei verfahre ich, so weit es möglich ist, heuristisch und habe stets die regste Theilnahme bei den Schülern wahrgenommen. Ich überzeuge sie von den Vortheilen, welche wir den Ziffern und deren Stellenwerthe verdanken, und lasse sie, wenn die

eine treffliche Uebung der Muttersprache sei. Er kann es in späterer Zeit recht wohl sein, wenn die erwähnten näher liegenden Uebungen bereits in gehörigem Umfange vorausgegangen sind, und der Geist bereits mehr Gewandtheit und Reife erlangt hat. Durch die Realisirung meines Vorschlages wäre der Sache gründlich geholfen.

Auf die erwähnten vorbereitenden Uebungen folgt der systematische Unterricht in der deutschen Grammatik und in der noch übrigen Zeit wird, wie dies auch jetzt geschieht, die Theorie der prosaischen und dichterischen Schreibart mit Prosodie und Metrik, systematische Rhetorik und die Geschichte der deutschen Literatur vorgenommen. Mit allen diesen Lehrzweigen sind fortwährend, in geeigneter Stufenfolge, die Uebungen in der mündlichen und schriftlichen Darstellung zu verbinden.

Wenn sich nun der Zögling der Mittelschule bis zum Antritt seines vierzehnten Jahres mit den genannten Gegenständen beschäftigt hätte, dann wäre es nach meinem Ermessen an der Zeit, eine fremde, und zwar eine der classischen Sprachen zu beginnen. Ein Jahr später würde die zweite angefangen, so daß die Schüler, die bis zu Ende des achtzehnten Jahres in der Anstalt blieben, sich mit der einen alten Sprache und ihrer Literatur fünf, mit der andern vier Jahre vorzugsweise zu beschäftigen hätten.

Bis zu diesem Anfang der classischen Studien hat sich der Schüler, wie einst der Grieche, unmittelbar an den Verhältnissen, in denen er geboren, und die das nächste Recht an ihn haben, herangebildet. Dadurch ist er nun so weit erstarkt, daß er sich mit Erfolg für die weitern Anforderungen der neuern Verhältnisse vorbereiten kann. Er

hat gleichsam einen höheren Standpunkt erreicht, von dem aus er den großartigen Gang der Menschenbildung verfolgen und überschauen kann; er hat in sich selbst einen festeren Halt gewonnen, bei dem er nicht mehr alle Phasen, die an ihm vorüberziehen, in Unselbstständigkeit mit durchzumachen und darüber alle Kraft und Originalität seines Wesens einzubüßen braucht. Der Grieche brauchte nur Grieche zu sein und bedurfte noch keiner fremden Sprachen, weil in der ältern Zeit der Strom der menschlichen Bildung sich noch ungetheilt und in jugendlicher Frische über die Welt ausgoß. Die Aufgabe des Römers war schon eine größere; er mußte griechisch lernen. Noch größer ist die der christlichen Zeit, deren Bildung in noch mehrfacher Hinsicht eine vermittelte ist. Die christliche Welt fühlt sich unbefriedigt in der Beschränkung auf die Gegenwart, wie in der nationalen Abgeschlossenheit; sie fragt nach der Vergangenheit, wie nach der Zukunft, und erkennt die Menschheit nicht nur im eigenen Volke, sondern in der großen Verbrüderung aller Völker der Erde. Jenes streng nationale Gepräge der ältern Zeit hat sie aufgegeben und sucht statt dessen die reine Menschlichkeit in sich darzustellen; sie sucht auch in dem Vielfachen, dem sie ihre Aufmerksamkeit zuwendet, die nicht aufgegebene Einheit aufzufinden, sucht die Harmonie des Ganzen zu verstehen, die großartiger und reicher, aber auch schwerer zu fassen ist, als die einfachen Grundtöne der alten Zeit. Soll daher unser Zögling in der Folge eine gediegene, zeitgemäße Bildung erreichen und alle Zustände der Gegenwart wahrhaft verstehen und würdigen lernen, so muß er nicht nur die Vergangenheit im Geiste wieder durchleben und seine Bildung an dieselbe anschließen, sondern er muß auch, in Folge jenes innigeren Völkerverkehrs, seinem Blicke die nöthige Ausdehnung auf die Mitwelt sichern, um endlich auf der Höhe der Zeit zu stehen und das Mannigfaltige zu einem

schönen Ganzen verbinden zu können*). Kaum brauche ich zu bemerken, daß mit diesem hohen Berufe des gründlich Gebildeten zugleich die Nothwendigkeit des Studiums der classischen, so wie der verbreitetsten neuern Sprachen gegeben ist. Der Schüler kann freilich jene große Aufgabe, die er dereinst zu lösen hat, nicht begreifen und braucht sie auch nicht zu begreifen; die Schule hat aber nichts desto weniger die Obliegenheit, schon das frühere Alter so zu führen, daß einst der Jüngling und Mann den Anforderungen seiner Zeit genügen kann. Der Erfüllung dieser Pflicht steht kein Hinderniß mehr im Wege, da jetzt der reifere Geist durch das Erlernen fremder Sprachen sehr zweckmäßig geübt wird, und selbst das Interesse an denselben durch einige Bekanntschaft mit der Geschichte der Völker, die sie gesprochen haben, schon im Voraus angeregt sein kann.

---

*) Ich kann nicht umhin, hier auf die gehaltvollen Worte hinzuweisen, welche ein in der gelehrten Welt längst anerkannter, geistreicher Freund des classischen Alterthums (Dr. Zell) bei der Eröffnung der zweiten Philologenversammlung als deren Präsident ausgesprochen und im Protokolle niedergelegt hat. Ich glaube jenem Gedanken nur etwas hinzuzufügen, was wegen der Kürze der vergönnten Zeit nicht zum Worte werden konnte, wenn ich noch bemerke, daß die hohe Bedeutung der classischen Studien selbst in dem Wesen des Christenthumes begründet ist. So wie dessen göttliche Wahrheit sich bei seiner ersten Erscheinung dem Ideenkreise des Judenthums anschloß und im Verlauf der Zeit in Hinsicht der Form die classischen Elemente in sich aufnahm, so wird uns Christen auch fortwährend, bei der Tiefe und Innerlichkeit unserer Religion, die Klarheit und Gegenständlichkeit des classischen Alterthums ein wichtiges Moment bleiben, wenn wir nicht die Erkenntniß und Mittheilung der höchsten Wahrheiten aufgeben, oder auf Mysticismus und ähnliche Abwege verfallen wollen.

Jetzt, nachdem die Muttersprache und die andern genannten Lehrstoffe die Sorge für die Geistesbildung des zarteren Alters übernommen haben, braucht die classische Sprache nicht mehr so vielen Zwecken zugleich zu dienen, und kann darum diejenigen, welche ihr immer bleiben müssen, um so gewisser und vollkommener erreichen. Jetzt kann man den Zögling allmählig hinführen vor die herrlichen Denkmale der occidentalischen Geistesbildung und kann dadurch Begriffe von der innern Geschichte des Menschengeschlechtes in ihm begründen, die weit wichtiger sind, als die Kunde von den Schlachten, Ländertheilungen und all dem Aeußerlichen, was in der Regel doch nur eine Folge der innern Zustände der Völker war. Jetzt kann der Schüler bei größerer Selbstständigkeit und bei reiferem Geiste, an jenen herrlichen Mustern auch wahrhaft zur Humanität herangebildet werden, und er wird sich mit Freuden der Leitung des Lehrers hingeben, weil er nicht durch langjährige, zu früh begonnene Beschäftigung mit dem Gegenstande desselben müde und überdrüssig geworden, bevor er seine Vorzüge und Schönheiten gehörig verstehen konnte.

Würde nun der Unterricht in fremden Sprachen erst mit dem vierzehnten Jahre begonnen werden, dann könnte man auch sogleich mit der griechischen Sprache, deren Genius ohnehin der deutschen verwandter ist, den Anfang machen und nachher erst zur lateinischen und zu den neuern Sprachen übergehen. Man würde so den Schüler den Weg führen, welcher uns durch die Bildungsgeschichte der occidentalischen Welt vorgezeichnet ist, und dieser chronologische Gang würde nicht nur an und für sich zweckmäßiger und dem fortschreitenden Alter angemessener sein, sondern die Bekanntschaft mit dem Frühern würde auch stets die Einsicht in das Spätere und durch jenes Bedingte ganz wesentlich erleichtern und fördern. Was beim Geschichtsunterrichte über das

Idee des Zahlensystems einmal gegeben ist, für eine hinlängliche Reihe von Zahlen die Bezeichnungen selbst auffinden und an größeren Zahlen häufig die Einheiten höherer Stellen in Einheiten der niedrigern verwandeln. Durch die letztgenannten Uebungen habe ich immer dem klaren Verständniß der vier einfachen Rechnungsarten, die hierauf gründlich erklärt werden, wesentlich vorgearbeitet. Nach den sogenannten vier Species folgen Brüche und Decimalbrüche. Am Schlusse der einzelnen Abschnitte lasse ich, zur Veranschaulichung und Einprägung, die gefundenen Wahrheiten auf leichte practische Aufgaben anwenden. Das Kopfrechnen hält bis hierher mit den andern arithmetischen Uebungen gleichen Schritt.

Hierauf gehe ich nochmals zum ersten Anfang zurück und lehre die vier einfachsten Geschäfte der Buchstabenrechnung in enger Verbindung mit den bereits bekannten vier Species der ganzen Zahlen und der Brüche. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß diese Verbindung dem Knaben die Algebra, die sich so an das Bekannte anschließt, erleichtert und angenehmer macht, während er dadurch zugleich einen weit freieren Ueberblick über die früher erlernten und geübten arithmetischen Geschäfte gewinnt. Dann folgt die Lehre von den Proportionen und ein Cyclus von Rechnungen fürs Geschäftsleben, Zins- und Rabattrechnungen, Gesellschafts- und Mischungsrechnungen, Wechselrechnungen u. dgl., wobei jedes bloß mechanische Verfahren streng verbannt bleibt. Wenn mehrere bestimmte Aufgaben aufgelös't sind, werden auch die Bestimmungen bloß durch Buchstaben ausgedrückt und so die Aufgabe allgemein aufgelös't, um den Schüler schon früh an schärferes Abstrahiren und den dafür so wichtigen Gebrauch der Formeln zu gewöhnen.

Bei dem fünften und sechsten einfachen Geschäfte — den Potenzen und Wurzeln — wird fortwährend die Zahlen-

lehre mit der Buchstabenrechnung verbunden und in der Regel mit dem Allgemeinen der Anfang gemacht. Die Schwierigkeit, Potenzen und Wurzeln höherer Grade zu berechnen, macht eine Erleichterung wünschenswerth; diese findet sich in den Combinationen und den Logarithmen. Die Ersteren dienen dann zur Entwickelung des Binomiums und Polynomiums und werden zugleich bei einigen Wahrscheinlichkeitsrechnungen angewendet; die Letzteren läßt man bei einigen praktischen Aufgaben anwenden, besonders in Fällen, wo die Rechnung dadurch wesentlich erleichtert wird, wie z. B. bei Zinszinsrechnungen, wenn die Zeit der Capitalanlage gesucht wird.

So weit könnten ungefähr die Schüler sein, wann die fremden Sprachen begonnen würden. Es folgten dann noch die Gleichungen mehrerer Grade, mit Einschluß der logarithmischen Gleichungen, und endlich die Progressionen, deren Anwendung auf Berechnungen von Renten und Anlehen noch zu zeigen wäre.

In den höheren Zweigen der Mathematik soll natürlich die Mittelschule den Gegenstand keineswegs erschöpfen. Es brauchen und sollen nicht aus den gefundenen Wahrheiten alle Folgerungen gezogen werden, welche sich bereits für die Wissenschaft herausgestellt haben. Ausführlichkeit ist keine nothwendige Begleiterin der Gründlichkeit. Das Wesentlichste, außer der strengen Durchführung und Verbindung der einzelnen Wahrheiten, ist das Erfassen des Gedankens und seiner Bedeutung und der zu erzielende stelbstständige Ueberblick über die verschiedenen Gebiete. In viel weiterem Umfange gilt jene Beschränkung für die praktische Anwendung der verschiedenen Geschäfte. Der Schüler braucht z. B. bei der Trigonometrie keineswegs die vielen einzelnen Fälle besonders kennen zu lernen, in welchen sie bei der Geodäsie und Astronomie ihre Anwendung findet; aber er soll begreifen, warum dieselbe für jene Wissenschaften so wichtig ist.

Die Muttersprache ist als das Mittel, durch welches Belehrungen und Anregungen jeder Art dem Zöglinge zugänglich werden, auch für die Mittelschule von der größten Wichtigkeit; und da zugleich der Unterricht in derselben — nach meinem Vorschlage in der ersten Zeit der einzige Träger des Sprachunterrichtes — das vorzüglichste und vielseitigste Bildungsmittel der Geisteskräfte der früheren Altersstufen ist, so muß dieser auch früh und in weit größerer Ausdehnung gegeben werden, als es bis jetzt in den gelehrten Anstalten zu geschehen pflegte.

Ueber die Art, wie derselbe einzurichten wäre, brauche ich nicht ausführlich zu sein, da unter Andern in Becker's trefflichem Schriftchen „Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache" die nöthigen Winke und Aufschlüsse bereits vorliegen.

In den ersten Jahren werden vor Allem häufige Leseübungen vorgenommen. Diese geben Veranlassung zur Erklärung des Satzes, und zwar zunächst des nakten einfachen Satzes, dessen Bestandtheile zuerst auf analytischem, dann auf synthetischem Wege zum klaren Bewußtsein gebracht werden. Hierauf wird der einfache Satz nach den Kategorien der neuern Satzlehre umgeformt und erweitert. Hieran schließen sich die Satzverbindungen und die Satzgefüge, wobei die verschiedenen Arten der Nebensätze genau unterschieden werden müssen. Endlich werden die Schüler angeleitet, die Gesetze der Wortfolge, so wie die wichtigsten Gesetze der Wortlehre, insbesondere die Regeln der Wortbiegung und Wortbildung aus dem concreten Sprachstoffe selbst zu abstrahiren. Die schriftlichen Sätze, welche die Schüler bei den meisten erwähnten Uebungen zu bilden haben, dienen zugleich als Uebungen in der Orthographie.

Dem Lesen, als erster Uebung im mündlichen Vortrage, muß ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. An

dasselbe reihen sich die andern Sprechübungen: Nacherzählen des Gelesenen oder Gehörten, Erklärung des Gelesenen, eigene Erzählungen bekannter Begebenheiten oder Beschreibung bekannter Gegenstände ohne vorangegangene Lectüre darüber, und endlich Vortrag memorirter Erzählungen und Gedichte, wobei die Prosa nicht zu sehr zu beschränken ist.

Allgemein ist die Klage auf Gelehrtenschulen, daß die Schüler nicht mit gehöriger Deutlichkeit und nicht mit der richtigen Betonung lesen, sprechen und vortragen. Unrecht wäre es, die Lehrer deshalb anzuklagen; ich sehe, bis ein anderer Aufschluß gegeben wird, den Grund davon zunächst in dem geringen Zeitaufwand für diese wichtige Sache. Ein paar Lehrstunden können dafür nicht ausreichen. Hier muß besonders durch die oben angedeutete Zergliederung das Wesen des grammatischen Tones zum Bewußtsein gebracht werden; es muß gezeigt werden, wie derselbe durch den Werth der Bedeutung der verschiedenen Wort- und Satztheile bestimmt wird, und wie sich überdies noch durch den Redeton ein Begriff oder eine Beziehung besonders hervorheben läßt: es muß aber auch zu gleicher Zeit das Organ in all diesen Dingen vielfach geübt werden, damit es auch das Begriffene darzustellen vermöge und in jeder Hinsicht dem Willen des Redenden dienstbar sei.

Einen weiteren Grund des schlechten Vortrages der Gymnasiasten sehe ich in dem frühen Betrieb der fremden Sprachen, wobei die der Muttersprache noch nicht mächtigen, fast immer an den fremden Stoff gebundenen Schüler sich nie mit Freiheit und Unbefangenheit ausdrücken lernen und recht eigentlich an jenen stammelnden und zaghaften Vortrag gewöhnt werden, den bloße Ermahnungen und spärliche Uebungen nie entfernen werden. „Cui lecta potenter erit res, Nec facundia deseret hunc, nec lucidus ordo.“ Man wird hier nicht einwenden wollen, daß gerade der „Uebersetzungswettkampf“

greift*), kann meine Ueberzeugung nicht ändern. Man bemerkt zwar, um die Sache zu rechtfertigen, die Schüler hätten bisher das Sprachgemälde aus einiger Entfernung betrachtet und mehr nur die stärkeren Striche ins Auge gefaßt; jetzt träten sie näher hinzu, um auch die feineren Striche, die leichteren Schattirungen zu fixiren und sich damit vertraut zu machen. — Ungern zerlege ich ein Gleichniß, weil es unfreundlich scheinen könnte, da bekanntlich selbst das beste seine schwache Seite hat, die ein Böswilliger sich zu Nutze machen könnte. Hier muß ich es wider Willen thun und wünsche deshalb von jenen strebenden Männern nicht verkannt zu werden. Die Sache fordert es, da Mancher durch jenen Vergleich getäuscht werden könnte, obgleich derselbe, genauer betrachtet, in dem Hauptpunkte der Vergleichung nicht Stich hält. Wer ein Gemälde aus einiger Ferne betrachtet, betrachtet es doch immerhin unmittelbar und kann sich seiner eigenen natürlichen Wahrnehmung schon einigermaßen erfreuen. Ganz anders ist die Lage des Schülers, der ein Buch in fremder Sprache vor sich hat und nicht etwa durch eigene Einsicht einen Totaleindruck und eine Vorfreude haben kann, sondern in der rein deutschen Uebertragung des Lehrers oder seines Elementarbuches noch keineswegs das Abbild seines Textes erkennt.

Man will ferner jene Methoden damit empfehlen, daß man sagt, sie sei die natürlichste; das Kind lerne die Sprache seiner Umgebung auf ganz analoge Weise, nämlich theils dadurch, daß es die Gegenstände, welche man nenne, oder die Veranschaulichungen der Begriffe, welche man ausspreche, mit den Sinnen wahrnehme, theils dadurch, daß

*) Vergl. Elementarbuch der lateinischen Sprache nach der analytischen Methode von Dr. Leonhard Tafel. Ulm, 1840. Einleitung pag. VIII.

es die verschiedenen Wahrnehmungen nebst den dazu gehörigen Ausdrücken mit einander vergleiche. Habe es z. B. einmal auf dem einfachen Wege die beiden Sätze „Mach' die Thüre zu" und „Mach' das Fenster zu" begriffen und sich gemerkt, so könne es durch Vergleichung beider den Begriff des Zumachens herausfinden. Eben so, fügt Schmidt hinzu, mache es der Erwachsene, wenn er in einem fremden Lande durch bloßes Hören und Sprechen eine Sprache erlerne, und so müßten wir es auch unsere Zöglinge machen lassen, wenn wir natürlich verfahren wollten.

Gegen die Erklärung des Sprechenlernens beim Kind und beim ungeschickten Fremdling habe ich nichts Wesentliches zu erinnern; aber den Schluß, welchen man für die Unterrichtsmethode darauf bauen will, halte ich für unrichtig, weil unsere Zöglinge keine Kinder sind und keine Erwachsenen, welche den Kindern nachahmen. Nach meiner Ansicht erniedrigt man den Schüler zur Stufe des Kindes und des kindischen oder unerfahrenen Erwachsenen, wenn man ihn jene Vorbilder, wenn man auch nur Monate lang, nachahmen läßt. Das geistige Leben des Kindes entwickelt sich zugleich mit der Sprache, die Vorstellungen bilden sich mit ihren Bezeichnungen, den Worten, und selbst die Dinge der Außenwelt treten erst dann im Bewußtsein desselben bestimmt und deutlich hervor, wenn sie von den übrigen Dingen unterschieden werden und ihren Namen erhalten. Wort und Begriff bedingen sich dabei wechselseitig in ihrer Entstehung, indem eben sowohl der im einen Begriff reicher gewordene Geist auf die Bezeichnung desselben achtet, als das gewonnene Zeichen den erworbenen Besitz sichert und dadurch neue Erwerbungen möglich macht. Ganz anders beim Schüler, der eine fremde Sprache lernt! Bei ihm sollen nicht erst in der Mannigfaltigkeit des Lebens und in der Tiefe der Seele die einzelnen Regionen

erhellt werden; für ihn ist es bereits Tag geworden mit dem Lichte der Muttersprache. Die Begriffe sind schon sammt ihren Bezeichnungen vorhanden; sie sollen im Wesentlichsten auch schon geordnet sein; er soll nur neue Zeichen für dieselben erhalten und sie diesen Zeichen gemäß anordnen lernen. Damit sind allerdings auch Fortschritte seines Geistes verbunden, die sich aber in ihrem Wesen nicht mit denjenigen vergleichen lassen, welche bei der ersten Entfaltung der Muttersprache gemacht werden. Dort ist's freundlich und naturgemäß, wenn das Kind mit der Sprache seinen Antheil und seine Beziehungen zum Leben und zur Außenwelt erweitert; aber unheimlich muß es einem Zöglinge werden, wenn er, trotz der bereits gewonnenen Menschlichkeit, nach den in Frage stehenden Methoden mit einem Male in ein Chaos geführt wird, worin sich sein Bewußtsein nicht mehr so wohl fühlen kann, wie es einst dem Kind in seiner beschränkteren Sphäre war. Dieser Mißverhältnisse ungeachtet schreitet man getrost zu Werke, nimmt auf Kosten einer gleichmäßigen und allseitigen Ausbildung das Gedächtniß auf eine ganz mechanische Weise übermäßig in Anspruch und erlangt dadurch ein Material, das man ohne größern Zeitaufwand auch bei einer geistbildenden Führung hätte erlangen können.

Die Jacotot'sche Methode trifft der erwähnte Vorwurf am meisten; etwas weniger die neuere analystische Methode, die jedoch nur dann als ein wesentlicher Fortschritt zu betrachten wäre, wenn sie, wie es nicht die Absicht ihrer Vertreter ist, die Uebungen der beiden untersten Stufen in jedem neuen Satze unmittelbar aufeinander folgen ließe, so daß die rein deutsche Uebersetzung nur den ersten Blick in den Gedanken jedes einzelnen Satzes bezweckte, und dann sogleich die wortgetreue (Hamilton'sche) Uebersetzung die Bedeutung der einzelnen Worte an die Hand gäbe.

Die Hamilton'sche Methode ist von dem eben besprochenen Fehler frei; aber sie ist mit den andern darin unpädagogisch, daß sie dem Schüler die Wortformen in bunter Unordnung vorführt, ohne etwas Nennenswerthes dadurch zu erreichen. Es wird dabei Alles zum ziemlich mechanischen Gedächtnißwerk; alle einzelnen Flexions- und Wortformen erscheinen als eben so viele abgesonderte und besonders zu erlernende Beispiele, wobei denn natürlich die Vortheile, welche der entwickelte Begriff, die Analogien und Uebersichten gewähren, verloren gehen. Mit dem Jacotot'schen Satze „**Nul ne pense guère aux mots quand il parle**“ ist ein solches Verfahren noch lange nicht gerechtfertigt. Man sagt zwar, wir sollten nur einstweilen dem Verstande des Schülers vertrauen und zunächst das Gedächtniß auf jene Weise zu bereichern suchen. Ich für meinen Theil mißtraue dem Verstand um so mehr, als eine andere Geisteskraft vorzugsweise und über Gebühr in Anspruch genommen wird. Und warum sollten wir es dem Schüler auch zumuthen, das bereits vorhandene geordnete Material für die verschiedenen Abstractionen erst mühsam aus seinem geringen Wissen zusammen zu suchen, um dann daraus auf die Regel zu schließen, während diese Schlüsse an stufenweise fortschreitenden, nach der Analogie der Formen geordneten Sätzen weit leichter gemacht werden können? Wozu das Untereinander in den Sätzen, wo Ordnung möglich ist? Wozu sogleich Aufsätze, wo nur Sätze nöthig sind? Sollen wir etwa gleich Anfangs die Verhältnisse der Satzverbindungen u. dgl. ins Auge fassen? — Wenn wir in unserem Streben, den Schüler Alles selbstständig erkennen zu lassen, die Consequenz so weit treiben oder vielmehr übertreiben wollten, so könnten wir fast geradezu alle Hülfsmittel, welche der Fleiß und das Nachdenken der Vorfahren uns erworben haben, unbeachtet lassen und jeden Schüler

Fortschreiten von der Aeußerlichkeit und Gegenständlichkeit des Alterthums zur Innerlichkeit und Geistigkeit der christlichen Zeit bemerkt wurde, gilt noch weit mehr von dem Unterricht in den Sprachen und in der Literatur.

Zugleich wird es nach jener Vorbildung möglich werden, in den fünf Jahren, die der Schüler bis zum neunzehnten Jahre noch vor sich hat, in den classischen Sprachen, wenn nicht mehr, doch gewiß dasselbe zu leisten, was bisher geleistet worden*). Die classischen Studien sollen keineswegs ein Opfer bringen, sondern vielmehr gefördert werden. Viele Opfer könnten sie ohnehin in diesem Falle nicht bringen; man gestehe sich's nur redlich, wie wenig die Gelehrtenschule in den drei ersten Jahren für dieselben zu leisten pflegt. Im Conversationsblatte und in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik (Bd. 25. S. 418. u. 419.) sind hierüber von Hirzel und Klumpp interessante Notizen mitgetheilt worden.

Allerdings müßte man sich, um noch mit der Zeit auszureichen, zum Besten der Sache ein wenig nach verbesserten

*) Der Verfasser hat an sich selbst diese Erfahrung gemacht. Er kam im vierzehnten Jahre in eine Anstalt, deren Lehrgang auf neun Jahre berechnet ist, und trotz dieser für ihn nicht günstigen Einrichtung konnte er nach fünf und einem halben Jahre zur Universität entlassen werden, ohne irgend einem seiner Mitschüler an classischer Vorbildung nachzustehen. Diesem Beispiele könnte er noch viele andere hinzufügen.

Bei dieser Gelegenheit glaubt er zugleich erklären zu müssen, daß er an sich selbst ernste Anforderungen gestellt und vielfache Erfahrungen gemacht hat, bevor er sich einen Vorschlag in dieser wichtigen Sache, die ihn schon früh beschäftigte, erlaubte. Er lehrt bereits seit zwölf Jahren theils alte, theils neuere Sprachen, lehrt seit vielen Jahren, theils öffentlich, theils in

Methoden umschauen, dürfte keine Elementarbücher gebrauchen, bei deren Benutzung der Schüler seine Zeit und Lernfreude über dem Herumblättern des Wörterbuches verliert, keine Grammatiken, in denen der Schüler fast wie ein Unmündiger alles dasjenige nochmals gelehrt wird, was er billiger Weise durch seine Muttersprache wissen soll, bevor er die fremde Sprache anfängt; man dürfte nicht von der Ansicht ausgehen, daß derselbe colonnenweise todte Vocabeln memoriren und Monate lang Flexionstabellen und Paradigmen der Formlehre vor Augen haben müssen, daß er eine Menge grammatischer Abstractionen zu erlernen habe, bevor er den concreten Stoff der fremden Sprache in zureichendem Maaße in sich aufgenommen, daß er sich mit Uebertragungen in die fremde Sprache befassen müsse, wenn er kaum mit einigen Wortformen derselben bekannt ist, oder daß er sich gar diese Wortformen durch solche Uebertragungen einprägen müsse.

Eine Beschäftigung mit bloßen Wörtern und Wortformen, welche beide nur im Satze Leben und Bedeutung haben, muß nicht allein höchst unfruchtbar und zeitraubend, sondern

Privatstunden und Vorlesungen, Mathematik, und hat seiner Zeit zwei volle akademische Curse den naturwissenschaftlichen Studien gewidmet, weil er es schon damals für die erste Pflicht des künftigen Pädagogen hielt, sich mit allen Zweigen des Jugendunterrichts bekannt zu machen, um ein selbstständiges Urtheil über dieselben zu gewinnen und ihre relative Wichtigkeit für Schulbildung gehörig würdigen zu lernen. — Gut wäre es, wenn alle, die in dieser Sache mitsprechen, ähnliche Anforderungen an sich gemacht hätten. Wer sich nur mit einem einzelnen Fache beschäftigt, kann ein sehr guter Gelehrter, dabei aber ein schlechter Schulmann werden. Hiermit ist noch keineswegs der Oberflächlichkeit das Wort geredet.

für das Knabenalter sogar abschreckend und abstumpfend sein. Diese Ueberzeugung ist so lebhaft geworden, daß sie in den Sprachlehrmethoden Jacotot's und Hamilton's das entgegengesetzte Extrem hervorgerufen hat. Ich muß davon einige Worte reden, um dadurch meinem Verfahren beim Unterricht in fremden Sprachen die rechte Stellung anzuweisen.

Die Vertreter der Jacotot'schen und Hamilton'schen Sprachlehrmethode bekennen sich zu den richtigen Grundsätzen, daß wir dem Schüler, der fremde Sprachen lernen soll, 1) gleich von Anfang die Sprache als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorführen, also lauter Sprachgänge, Sätze, geben, und 2) ihn die Gesetze der fremden Sprache „möglichst" selbstständig erkennen lassen müssen*). Sie haben auch Recht, wenn sie behaupten, daß durch Verbesserung der herkömmlichen Sprachlehrmethode, unbeschadet oder vielmehr zum Frommen aller pädagogischen Zwecke, viel Zeit gewonnen werden kann, sie haben Recht, wenn sie den Schüler erst einen Vorrath von sprachlichen Kenntnissen anlegen lassen, bevor sie ihm die sogenannten Stilübungen zumuthen. Diese Uebungen sind allerdings bei jeder Sprachlehrmethode so wichtig wie die Sprechversuche des Kindes oder auch des Erwachsenen, der in einem fremden Lande eine fremde Sprache erlernt. So wie aber die Sprachkraft des Kindes und des Fremdlings durch die Sprache der Umgebung ihre besondere Richtung erhält und dadurch in ihrem Schaffen ganz wesentlich gefördert wird, so muß auch der Schüler zuerst in das Gebiet der fremden Sprache eintreten und hinreichenden Stoff in sich aufnehmen, damit dieser dem

*) Dies sind die beiden Hauptsätze, von welchen Schmid ausgeht in seiner Schrift: Die Hamilton'sche Frage, untersucht von C. A. Schmid. Stuttgart, 1838.

Sprachvermögen die besondere Richtung und erste Nahrung gebe, damit er es befähige, die fremde Sprache aus sich selbst wieder zu erzeugen und dadurch in Wahrheit zum geistigen Eigenthume zu machen. Daß erst dadurch ein gründliches Eindringen in den Geist der fremden Schriftwerke möglich wird, liegt am Tage; wenn man aber dem Schüler, der kaum ein Sätzchen zu entziffern weiß, schon Uebertragungen in die fremde Sprache zumuthet, so ist dies ebenso gewiß eine zeitraubende, abschreckende und geisttödtende Quälerei.

Die Methoden Jacotot's und Hamilton's vermeiden diesen Fehler; beide verfallen aber in andere, die ich hier in Kürze andeuten will.

Die Anhänger Jacotot's und selbst seine neusten, gewiß in mancher andern Hinsicht verdienstvollen Verbesserer handeln darin unpädagogisch, daß sie den Zögling längere Zeit nicht nur mit Sätzen, sondern mit Aufsätzen beschäftigen, ehe sie ihm die Worte gehörig erklären, daß sie ihn also eben so lange mit etwas mindestens nur halb Verstandenem beschäftigen und ihm sogar zumuthen, dieses Halbverstandene fortwährend zu memoriren. Dies dünkt mir eine Versündigung an dem Verstande des Schülers zu sein. Entweder gewöhnt er sich bei einem solchen Verfahren daran, mit Halbverstandenem zufrieden zu sein; oder er muß, wenn er nach Klarheit ringt, statt freudig weiter zu streben, sich fortwährend in einem unbefriedigten Zustande befinden, bis endlich die Aufschlüsse gegeben werden, welche seinem unverschuldeten, mehr drückenden als anregenden Mißbehagen abhelfen. Daß hierauf nach der neuen „analytischen" Methode in einem zweiten Curse das Hamilton'sche Verfahren mit Wortbildern, d. h. treuen Wortübersetzungen, in die Anfangs befolgte Jacotot'sche Methode ergänzend ein-

alle die Schwierigkeiten nochmals gerade so selbstständig und hilflos überwinden lassen, wie sie diejenigen überwinden mußten, welche allmählig die Wissenschaften der Sprache zu Tage förderten oder vervollkommneten. Dabei würde sich bald zeigen, wie weit man die Anforderungen unserer Verhältnisse befriedigte. Lemare läßt auch in seiner lateinischen Grammatik den Schüler die Inductionsschlüsse selbst machen, er hat aber dennoch zur Förderung der Sache seine Sätze gehörig geordnet. — Anerkennung verdient es übrigens, daß Dr. Tafel innerhalb der Gränzen, welche er sich steckte, die beste und natürlichste Auswahl für den Anfänger in seinem Elementarbuche getroffen hat. Er beginnt mit leichten Gesprächen, denen Nichts fehlt, als eine bestimmte Ordnung in der Aufeinanderfolge der Wortformen, welche sich allerdings unter solchen Beschränkungen nicht wohl durchführen läßt. Wollte man, um das Chaos der Formen einigermaßen zu entwirren, etwa Fingerzeige geben und nur die eine oder die andere Form der Beachtung empfehlen, so würde immerhin dem Schüler mehr Unverstandenes gegeben, als sich vor dem Richterstuhle einer bildenden Pädagogik rechtfertigen läßt*).

Die analytische Methode läßt auf die wortgetreue Uebersetzung noch eine logische Construirung der Sätze nachfolgen und endlich noch die Wortformen aus dem memorirten Sprachstoffe abstrahiren. Die logische Construirung der Sätze scheint mir am unrechten Platze zu sein; sie sollte, so weit sie sich nicht auf die Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache erstreckt, wie ich schon früher bemerkte, auf

*) Dieses Urtheil bezieht sich auch auf die Lehrbücher von Meierotto, Reuß und Andern, in welchen z. B. die Zeitwörter unerklärt bleiben, während die Declinationen in Beispielen gelehrt werden.

analytischem und synthetischem Wege an der Muttersprache vorgenommen werden. Daß die Analytiker sie nicht dorthin verweisen, muß um so mehr auffallen, als gerade sie mit vollem Rechte durch eine Verbesserung der Sprachlehrmethode für den reichlichern und gründlichern Betrieb der Muttersprache in den frühern Jahren Zeit zu gewinnen suchen. Soll diese Construirung erst beim Erlernen der fremden Sprache eintreten, so wird jedenfalls darin gefehlt, daß man dem Schüler zwei Dinge zu gleicher Zeit zumuthet, nämlich das Auffassen der logischen Construction an und für sich und die Einsicht und Uebersicht der syntaktischen Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache, deren Anordnung eben nicht immer mit jener Hand in Hand gehen kann. Wie will man ohne vorläufige Kenntniß der Satzlehre z. B. das Wesen und des Genitivs mit klarer Uebersicht auffassen, da dieser Casus sowohl im prädicativen als im objektiven und attributiven Satzverhältnisse vorkommen kann? Solche Mißstände lassen sich vermeiden, wenn man die logische Construction an der Muttersprache lehrt und die fremden Sprachen später anfängt. Auch die Entwickelung der Wortformen ist in der Muttersprache eine ganz gute Uebung und sie ist es nach den vorausgegangenen Torturen nunmehr auch bei der fremden, obgleich sie nach gehöriger Entwickelung der Muttersprache nicht bei jeder neuen Sprache immer wieder vollständig wiederholt werden dürfte. Sollte ich ihr bei fremden Sprachen einen absoluten Werth zuerkennen, so müßte wenigstens der Schüler die zu erlernenden Sprachen — — — bereits dem Sinne nach schon verstehen.

Will man endlich alle Formen aus dem memorirten Sprachstoffe wirklich abstrahiren lassen, welcher ungemeine Zeitaufwand ist dann dazu nöthig, und welches ungeheure Material muß der Schüler immer dabei gegenwärtig haben,

wenn die Flexionstabellen und Paradimen gar nicht benützt und die Lesestücke der Lehrbücher nicht mit besonderer Rücksicht auf die Wortformen geordnet werden! Diesem Mangel mit mehreren anderen Mängeln, die ich an der analystischen Methode auszusetzen finde, würde dadurch abgeholfen werden, daß man die verwandten Wortformen in einzelnen Sätzen unmittelbar auf einander folgen ließe und diese Sätze nach Maaßgabe des bereits erworbenen Materials allmählig erweiterte. Das Memoriren würde dabei dem Schüler erst dann zugemuthet werden, wenn er den ganzen Satz bereits verstanden hätte, und zur Erleichterung der Abstraction und der klaren Uebersicht würde eine kurze tabellarische Grammatik hinzugefügt. Ich sehe nicht ein, was dabei verloren würde, kenne aber sehr viele Vortheile, welche daraus hervorgehen. Die Idee dieses Verfahrens habe ich schon im Jahre 1836 in einem Lehrbuch der englischen Sprache niedergelegt, zu dessen Abfassung ich durch den Auftrag veranlaßt wurde, Lyceisten der beiden obersten Klassen in zwei wöchentlichen Lehrstunden einige Kenntnisse im Englischen beizubringen. Um jedem Mißverständnisse vorzubeugen erlaube ich mir, die ersten Sätze, welche ich (Seite 22.) zu Grunde legte, hier anzuführen.

Es sind folgende:

Knowledge is no burden.

A contented mind is *a* great gift *of* god.

Idleness is *the* mother *of* vice.

Order is *the* source *of* piece, and piece is *the* highest blessing.

Forgiveness is the best revenge *of an* offront.

The applause *of the* multitude is a poor comfort.

Industry is *Fortune's* right hand, and frugality is her left.

Wit is a fine thing in a *wise man's* hand.

Learning is wealth *to the* poor, an honour *to the* rich, and a support and comfort *to* old age.

Man sieht, daß es bei solchem Verfahren nicht nöthig ist, die Schüler etwa mit Nichts sagenden Sätzen zu beschäftigen und zu langweilen. Der Gebrauch meines Buches hat mich vielfach überzeugt, daß ich mich in meiner Ansicht nicht irre.

Ich bin ausführlicher in dieser Sache gewesen und wünsche von den würdigen Männern, welche mit Ernst und Ausdauer nach Verbesserung thatsächlich vorliegender Mängel streben, nicht mißverstanden zu werden. Ich halte ihre Bemühungen schon schon darum für verdienstvoll, weil sie alle Pädagogen, besonders die Vertreter der alten Schule zu heilsamer Prüfung auffordern, und diese Prüfung jedenfalls zur schärferen Auffassung und festeren Begründung der Wahrheit, wo dieselbe nun liegen mag, führen muß. Ueberdies muß ich auch freimüthig bekennen, daß ich im Einzelnen vieles für den praktischen Unterricht recht Werthvolle von ihnen gelernt habe.

Es ist nun meine Anfgabe, den Lehrweg anzugeben, welchen ich beim Erlernen fremder Sprachen für den zweckmäßigsten erkannt habe. Derselbe ist so einfach, daß ich fast Anstand nehme, dabei so lange zu verweilen, als es die Umstände erheischen. Ich wähle einen Mittelweg zwischen der alten grammatischen und der Hamilton'schen Methode und sehe hierin nicht etwa nur einen Vertrag zwischen den beiden streitenden Systemen, sondern ein in der Natur dee Sache begründetes Verfahren.

Ich beginne mit Sätzen, weil uns in diesen die Denkweise des fremden Volkes im sprachlichen Ausdrucke lebendig vor Augen tritt; weil der Schüler dabei nicht erst das todte Skelett der Sprache erhält, sondern sogleich schönen

Bau derselben in seiner lebensfrischen Bekleidung betrachten und so auch die einzelnen Worte und Wortformen dem Gedächtnisse am leichtesten anvertrauen kann*) In jenen Sätzen erscheinen in allmähliger Stufenfolge die einzelnen Wortformen in der Weise, daß in jedem Satze nur ein neues Element auftritt. Statt daß der Schüler die Declinations- und Conjugationsparadigmen lernt, beschäftigt er sich mit Sätzen, welche als Träger jener Formen nach grammatikalischen Kategorien, jedoch mit Bezugnahme auf die Mannigfaltigkeit und das mehr oder minder häufige Vorkommen jener Formen geordnet sind. Die Formenlehre wird also an Beispielsätzen, in welchen die allgemeine Satzlehre als bekannt vorangesetzt, aber außer der neu auftretenden Form nichts gegeben wird, was nicht als einzelne Gedächtnißsache geworden kann.

Die ersten ganz einfachen Sätze würden freilich noch keinen erquicklichen Sinn haben, dafür aber auch nicht zahlreich sein. Sie hätten den Zweck die im Satze so nothwendigen dritten Personen des Singulars im Präsens dem Schüler übersichtlich vorzuführen und es ihm dadurch möglich zu machen, die analogen Formen in den folgenden Lesestücken zu erkennen, bevor noch die Verbalformen im Zusammenhange vorgekommen sind. Es wären Sätze folgender Art:

I. Agricola ar*at*. Ager ar*atur*.
II. Praeceptor doc*et*. Puer doc*etur*.
III. Pater leg*it*. Epistola leg*itur*.
IV. Surdus non aud*it*. Tonitru aud*itur*.

Hierauf folgten die Casus des Singulars der ersten

*) Sehr treffend sagt Jean Paul Richter in der Levana: „Worte werden durch Wortfügung gemerkt, und das beste Wörterbuch ist ein Lieblingsbuch.“

Declination, in Sätzen, worin nur Verbalformen, welche den obigen analog und aus dem Infinitiv zu erkennen wären, und außerdem weibliche Adjectivformen, Singularnominative aller Declinationen und Partikeln vorkommen dürften.

Hierauf würden die dritten Pluralpersonen des Präsens auftreten, ohne daß jedoch, den Nominativ des Plurals abgerechnet, die Declinationsformen weiter geführt würden.

Es kämen Sätze folgender Art:

I. Poëtae narr*ant* historiam Trojanam. Nonnullae bestiae non dom*antur*. u. s. w.

Nach acht Sätzen dieser Art wäre die Freiheit erreicht, in jedem Satze, der nöthig wird, ein regelmäßiges Zeitwort im Präsens zu gebrauchen. Es folgten dann Sätze mit den Pluralformen der ersten Declination, welchen noch einige Sätze mit *est* und *sunt* beizufügen wären, woran die Uebereinstimmung des Prädicates erkannt würde. Dergleichen nothwendige und unregelmäßige Formen braucht man keineswegs lange ängstlich zu vermeiden; sie müssen doch irgend einmal zunächst als Einzelnheiten dem Gedächtnisse anvertraut werden.

Wegen der Deponentia wären entweder acht weitere Sätze nöthig, oder man würde sich für jetzt damit begnügen, die erste Deponentialform neben der ganz analogen passiven Form in einem überzähligen Satze auftreten zu lassen und dabei zu bemerken, daß es auch Verba giebt, welche Passivformen mit der Bedeutung der Activformen haben. Ich ziehe das Letztere vor, weil es sich hier nur darum handelt, daß nichts Unbegriffenes vorkomme; die weitere Einübung der Verbalformen kommt ja noch ihres Ortes besonders vor.

Wäre nun die erste Declination eingeübt, so würde man zu den regelmäßigen Formen der zweiten und dritten

fortschreiten. Dabei müßte Alles übergangen werden, was nicht auf die Flexionen Bezug hat; die Bildungsweise des Genitivs und die Geschlechtsregeln*) blieben hier unberücksichtigt.

Hierauf folgten Uebungen mit vermischten Formen aus den drei ersten Declinationen, wobei einige neue Verbalformen, etwa die dritten Personen der Perfecte einzuführen wären. Nach der fünften Declination würde eine ähnliche Recapitulation, etwa mit Imperfecten folgen; hierauf die Vergleichungsstufen, die Bildung der Adverbien, dann sum, die regelmäßigen Verba und die Fürwörter.

Bei den Zeitwörtern brauchten nicht gerade alle Formen eines jeden Tempus und Modus besonders vorzukommen. Es dürfte z. B. für den Schüler, welcher bereits die activen Präsensformen des Indicativs kennen gelernt hat, etwa zwei Sätze für die activen Präsensformen des Conjunctivs ausreichen, wenn man ihn auf die Analogie der Bildungsweise gehörig aufmerksam machte.

Die Abschnitte über die minder gewöhnlichen oder unregelmäßigen Wortformen wären im Lehrbuche mit einem besondern Zeichen zu versehen, beim ersten Gebrauche des Buches zu übergehen und erst bei einer Hauptrepetition, welche etwa nach den regelmäßigen Zeitwörtern anzustellen wäre, vorzunehmen. In diesen Sätzen könnte man sich weit freier bewegen, als wenn man sie unkluger Weise schon vor der Einübung des Zeitwortes vornehmen wollte. Nach der gedachten Wiederholung wären noch die unregelmäßigen Verbalformen und die Rection der Präpositionen an geeigneten, umfangreicheren Sätzen zu lehren.

---

*) Reuß ist in seinen Lateinisch-deutschen Elementarübungen (Stuttgart und Tübingen 1823) in dieser Hinsicht viel zu ausführlich.

Man hat schon vorgeschlagen, vor allen Dingen das Zeitwort, als die Seele des Satzes, vollständig vorzunehmen und dann erst zu den Declinationen überzugehen. Bei diesem Gange, der allerdings recht consequent ist, wird man, bei der Menge der Verbalformen, außerordentlich lange mit kleinen Nichts sagenden Sätzen hingehalten, besonders wenn man den bewährten Grundsatz festhält, wornach immer nur ein neues Element nach dem andern auftreten soll. Aus dieser letzteren Rücksicht ist oben für die vorläufige Erklärung des Deponens ein „überzähliger" Satz verlangt worden, in welchem außer der Deponentialform nichts Neues vorkommt. Solche überzählige Sätze dürfte man sich mit gehöriger Vorsicht wohl hier und da erlauben, um für den Gebrauch der Beispiele mehr Freiheit zu gewinnen und so dem Ueberdrusse der Schüler vorzubeugen und das Erfassen des Genius der fremden Sprache möglichst zu befördern.

In diesen Sätzen werden Anfangs die Idiotismen der fremden Sprache sorgfältig vermieden, und zunächst nur Wortverbindungen und Wendungen zugelassen, welche mit dem deutschen Sprachgebrauche möglichst übereinstimmen. Reicht man damit nicht aus, so muß in überzähligen Sätzen auch das Charakteristische der fremden Sprache in gehöriger Stufenfolge allmählig auftreten und unter dem Texte die nöthige Erläuterung gegeben werden, welche so viel es möglich ist, sich an analoge deutsche Wendungen anschließt. Selbst darauf muß Rücksicht genommen werden, daß die einzelnen Wörter der ersten Abschnitte in ihrer ursprünglichen oder doch in einer solchen Bedeutung gebraucht werden, welche der Grundbedeutung nahe liegt.

Bei diesen Uebungen schließe ich den Gebrauch der grammatikalischen Formenlehre, insbesondere der Declinations- nnd Conjugationstabellen keineswegs aus, in der Ueberzeugung, daß die strenge Durchführung eines Systems

oft sehr unpädagogisch ist. Ich gebrauche jene Hilfsmittel in ganz kleinen Abtheilungen vor und nach der Uebertragung der Beispielsätze. Anfangs sind sie gleichsam Wegweiser; am Schlusse der einzelnen Abschnitte geben sie einen zusammenfassenden Rückblick und wirken so auf ähnliche Weise wie etwa eine encyclopädische Uebersicht einer Wissenschaft. Ich erreiche dabei noch einige weitere Vortheile und darf mir dieselben um so eher erlauben, als meine Schüler bereits in der Muttersprache viele Formen selbst abstrahirt haben, und dadurch die Anzahl der nothwendigen Sätze verringert, und so der Weg zu umfangreicheren Lesestücken verkürzt wird. Unter jenen Vortheilen verstehe ich zunächst eine zweckmäßigere Uebung des Scharfsinnes und der Urtheilskraft bei der selbstständigen häuslichen Vorbereitung. Will nämlich der Lehrer die Wortformen durch eigentliche Induction abstrahiren lassen, so braucht er für eine jede Form wenigstens einige Sätze und muß die Formen unter seiner Leitung in der Classe erschließen lassen, wo alsdann die häuslichen Arbeiten mehr auf Nachstudien beschränkt würde. Diese Weise halte ich nur in den ersten Wochen für zulässig, wo man den Schüler, der ohnehin viel Material aufzunehmen hat, billiger Weise erleichtern und zugleich an eine bestimmte und sichere Auffassung des fremden Stoffes gewöhnen muß; nach dieser Zeit ist es zweckmäßiger, wenn der Schüler veranlaßt wird, sich selbstständig vorzubereiten und sich ohne Anleitung und Nachhilfe des Lehrers von der Form und dem Sinne der Sätze genaue Rechenschaft zu geben. Dies könnte aber nicht geschehen ohne jene vorangehende Uebersicht der Tabellen.

An der nicht unmethodischen Anordnung dieser Sätze, welche den Schüler mit den Wortformen vertraut machen und zugleich einigermaßen in den Geist der fremden Sprache einführen sollen, werden vielleicht Manche einen wissenschaft-

lichen Eintheilungsgrund vermissen. Ich hielte einen solchen für einen Fehler. Man hat schon zu wiederholten Malen eine Anordnung nach der Satzlehre für das Zweckmäßigste gehalten und will dem gemäß zuerst den nakten Satz in seinen verschiedenen Formen, dann den erweiterten und zusammengesetzten Satz auftreten lassen, will diesem Schematismus die Formenlehre unterordnen und deren Einzelnheiten so auftreten lassen, wie sie bei den verschiedenen Erweiterungen des Satzes nothwendig werden.

Dabei habe ich Manches zu erinnern. Erstlich ist es ganz unnöthig, daß man, wo es sich zunächst um sichere und leichte Auffassung bloßer Sprachformen handelt, die Sätze nach den Forderungen der Satzlehre auftreten läßt, weil der Schüler mit derselben vertraut sein soll, bevor er eine fremde Sprache beginnt. Wollte man dies aber troß aller Anforderungen einer naturgetreuen Pädagogik bestreiten und es vorziehen, die Elemente der Satzlehre lieber an einer fremden Sprache als an der Muttersprache zu lehren, so wäre gleichwohl jene Anordnung noch keineswegs gerechtfertigt, weil alsdann zweien Zwecken, der Satzlehre und der Formenlehre, zugleich gedient und deshalb keiner derselben vollkommen erreicht würde. Wollten wir selbst einen jungen Menschen, welcher der ersten allgemeinen Sprachgesetze noch unkundig wäre, in die fremde Sprache einführen, so dürften wir doch immerhin davon Nutzen ziehen, daß er seither unter redenden Menschen gelebt und selbst in Sätzen geredet hätte; wir könnten ihn auf dieses hin vorerst mit den nothwendigsten Formen der fremden Sprache durch Sätze bekannt machen, ohne ihn dabei durch Anderweitiges zu zerstreuen, und ihm erst, wenn er bereits einiges Material der Sprache gewonnen, eine Uebersicht des Satzbaues zu verschaffen suchen.

Jedenfalls würde bei einer solchen elementarischen Satzlehrmethode der ganze Lehrgang ungemein verzögert, ohne daß dadurch Etwas erreicht würde. Die Beispiele, welche der Satzlehre dienen sollten, müßten der vielen zu erlernenden Formen wegen ungemein vermehrt werden, und der Rücksicht für die Formenlehre stände wieder diejenige oft im Wege, welche man auf die Satzlehre zu nehmen hätte. So lange der nakte Satz behandelt würde, dürften keine erweiterten und viel weniger zusammengesetzte Sätze vorkommen, und dadurch wäre jene Masse Nichts sagender Sätze nicht zu vermeiden, deren die Schüler mit Recht so bald überdrüssig sind. Man denke nur, wie lange man sich z. B. des relativen Fürwortes enthalten müßte! — So muß es aber kommen, wenn man im Felde der Pädagogik zu viel systematisiren, oder Alles mit einem Male erreichen will.

Ist nun der Schüler durch jene Sätze mit der Formenlehre vertraut geworden, dann dürfte es an der Zeit sein, ihn leichte Gespräche, Erzählungen und Beschreibungen lesen zu lassen und dabei dasjenige, worin die lateinische Syntax von der deutschen abweicht, in allmähligem Aufsteigen vorzuführen und von dem Schüler in möglichster Selbstständigkeit aus dem bereits aufgenommenen Stoffe abstrahiren zu lassen. So würde die Syntax gleichsam vor den Augen des Schülers entstehen. Wäre diese Uebung eine Zeit lang fortgesetzt, dann erst würde ihm die Grammatik im Zusammenhange geboten, die dann gewiß auf dem zubereiteten Boden bessere Früchte brächte.

Sowohl bei diesen Lesestücken, als bei den ihr vorangehenden Sätzen müssen die Wörter, welche zum ersten Mal vorkommen, am Ende der einzelnen Abschnitte beigefügt werden, damit keine Zeit mit unnützem und ermüdendem Nachschlagen des Wörterbuches oder Wortregisters verloren wird. Das schon erwähnte Lehrbuch von Reuß ist in dieser Hin-

sicht zweckmäßig eingerichtet*). Ein solches Verfahren würde für die Schule noch zweckmäßiger sein, wenn man Sorge tragen würde, daß die untergesetzten Wörter nicht mit dem Text auf der nämlichen Seite stünden. Bei den ersten Uebungen möchte dies immerhin der Fall sein, weil man, wo noch so Vieles zu erstreben ist, die materiellen Schwierigkeiten kaum genug erleichtern kann. Bei den Wörtern, welche nicht in der Grundbedeutung vorkommen, müßte immer auf diese, und später auch bei abgeleiteten Wörtern auf die Stammform zurückgewiesen werden.

Hinsichtlich der Lectüre der alten Classiker, welche nach dem angedeuteten Elementarcursus eintreten, würde ich wünschen, daß die Lectüre der gewählten Musterstücke, so weit es anginge, in chronologischer Ordnung Statt fände, und daß den Schülern ein für sie eingerichteter Leitfaden an die Hand gegeben würde, wodurch sie über die Schriftsteller mit denen sie sich beschäftigen, so wie über den Culturzustand und die anderweitigen Verhältnisse jener Zeit die nöthigen Aufschlüsse erhielten und so in den Stand gesetzt würden, die gelesenen Abschnitte jener Meisterwerke als die wesent-

---

*) Auch die frühern Ausgaben des lateinischen Lesebuches für die untern Classen von Ellendt hatten eine ähnliche Einrichtung, und es wäre zu wünschen, daß der Verfasser seinem vortrefflichen Werkchen diesen Vorzug nicht hätte nehmen lassen. Dieses Buch ist für eine frühere durch das Deutsche minder vorbereitete Altersstufe berechnet und würde gewiß noch brauchbarer sein, wenn der vielbewährte Verfasser die Formenlehre mehr berücksichtigt und dadurch das mechanische Memoriren derselben entbehrlicher gemacht hätte. Die Bücher von Reuß, Seidenstücker, Hanhart, De Marées und Maierotto würden mit dem von Ellendt für die Ausführung meines Vorschlages vortreffliche Vorarbeiten sein.

lichsten Zeugnisse und Belege für ihre Geschichtskenntnisse zu betrachten. Je klarer der Blick in jene reichen Quellen schauen kann, desto bedeutsamer und einflußreicher ist auch die Bildung und Anregung, welche daraus hervorgeht. Daß die mündlichen Erörterungen des Lehrers, wie wichtig und nothwendig sie auch an und für sich sind, nicht ausreichen und eben so wenig eine allgemeine Literaturgeschichte oder die Notizen in den Geschichtsbüchern genügen können, weiß jeder praktische Schulmann.

Jene chronologische Aufeinanderfolge der Lectüre, wäre freilich nicht streng und auch nicht so durchzuführen, daß etwa die Römer so lange liegen blieben, bis die Schüler die vorangehenden griechischen Schriftsteller gelesen hätten; aber gleichwohl werden wir das Ausführbare nicht für gleichgültig halten, wenn wir die unmittelbarere Beziehung der antiken Schriftsteller zu ihrer Zeit in Erwägung ziehen, in welcher zugleich der Grund liegt, daß sich ein solches Verfahren gerade bei den wichtigsten Classikern in weiterem Umfange anwenden läßt als in der Literatur einer späteren Zeit, wo die schriftstellerische Thätigkeit nicht mehr so innig mit dem Leben zusammenhing.

Bei den Griechen läßt sich die chronologische Anordnung, wie schon a priori zu erwarten wäre, ziemlich gut durchführen. Ich würde mit Homer anfangen und dann zu reichlicher Lectüre des Herodot übergehen; hierauf folgte Thucydides mit Sophocles (trotz des Anachronismus) und endlich Plato. Reichte die Zeit hin, so würde nach Plato noch ein Redner und etwa Theokrit, und in cursorischer Lectüre nach Thucydides noch Xenophon's **Anabasis** und **Hellenica**, später auch Einiges aus Polybius und Plutarch zu lesen sein. Bei den beiden Letztern wären besonders Ergänzungsstücke der römischen geschichtlichen Lectüre zu wählen.

Bei den römischen Classikern, wo sich schon mehr Schwierigkeiten zeigen, würde ich folgenden Gang einhalten. Zuerst wegen ihrer Leichtigkeit: **Cornelius Nepos** und **Phædrus**; dann **Julius Cæsar**, **Sallustius**, **Cicero**, **Virgilius**, **Livius**, **Horatius**, **Ovidius**, **Tacitus** und zwar von Letzterem nur **De moribus Germaniæ** und die **Vita Agricolæ**. Die meisten römischen Dichter dürften wegen ihres Mangels an Originalität weniger reichlich als bisher, die Prosaiker dagegen weit reichlicher zu bedenken sein.

Es bleibt mir noch übrig, in Kürze zu erörtern, wie es die Gelehrtenschule nach meiner Ansicht mit den neuern Sprachen zu halten habe.

Es besteht in dieser Hinsicht ein sehr verschiedener Gebrauch; ich will nur das berühren, was einer Abänderung zu bedürfen scheint. An manchen Orten ist man der Ansicht, die neuern Sprachen gehörten gar nicht in den Bereich der Gymnasialbildung, und stellt es dem zu Folge den Schülern frei, eine Gelegenheit, für die man sorgt, auf besondere Kosten zu benützen, oder nicht. An andern Orten läßt man den Gegenstand in der Reihe der andern der Form nach wohl mitzählen, behandelt ihn aber gleichwohl in der That so sehr als Nebenwerk, daß die Erfolge des Unterrichts eben nicht glänzend ausfallen. Oft sind die Lehrer des Gegenstandes weder Philologen noch Pädagogen.

Beide Gebräuche sind mangelhaft, der letztgenannte noch mehr wie der erste. Schon die frühere Entwickelung hat gezeigt, daß derjenige sich auch mit neuern Sprachen bekannt machen muß, welcher dereinst mit unbefangenem, selbstständigem Blicke die Verhältnisse seiner Zeit überschauen und darauf sein Denken und Handeln beziehen soll. Wenn nun überdies noch die Kenntniß einer romanischen Sprache in mehrfacher Hinsicht ein wesentliches Mittel ist, um den Uebergang aus der römischen Zeit in die neuere zu veran-

schaulichen; wenn nach dem Zeugniß der Geschichte sehr viele wesentliche Momente der modernen Welt aus der Vermischung der römischen und germanischen Elemente hervorgingen, und diese Mischung an romanischen Sprachen besonders sichtbar hervortritt; wenn schon die Erkenntniß des Verfalls einer Sprache, die man bereits versteht, die Erkenntniß des durch die germanischen und christlichen Elemente wieder angeregten und aus der verdorbenen Latinität hervorblühenden neuen Lebens, sowie die Einsicht in die mannigfachen Umstaltungen der Sprache bei diesem Uebergange, etwas Bedeutsames und Wichtiges ist; wenn durch die klare Ordnung der französischen Sprache, besonders durch die Gesetzmäßigkeit ihrer Syntax, der Schüler vielfach gefördert und zugleich dessen Kenntniß der Muttersprache durch die verwandten Elemente der neuern Sprache wesentlich vervollständigt wird: so wird wahrlich die Mittelschule nicht aus ihrer Sphäre heraustreten, wenn sie ihren Zöglingen zu einem solchen Bildungsmittel behülflich ist. Wird nun aber die neuere Sprache in der Mittelschule wirklich gelehrt, dann muß auch der Unterricht in derselben mit der wissenschaftlichen Richtung der Anstalt im Einklange stehen, wenn er nicht Fehler einimpfen und mehr schaden als nützen soll. Bei Schülern, welche bereits die deutsche und die classischen Sprachen wissenschaftlich betrieben haben, erfordert dies nicht mehr Zeitaufwand, als eine denselben ungewohnte Abrichtungsmethode erfordern würde.

Gleichwohl hat es erst neuerdings ein geistvoller Gelehrter*) bestritten, daß man neuere Sprachen auf der Mittelschule wissenschaftlich betreiben soll. Er sieht darin

---

*) Professor K. F. Herrmann in der zweiten Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner.

nicht, wie wir, eine Ergänzung und Vervollständigung der anderweitigen Sprach- und Literaturstudien, sondern ist der Ansicht, daß der wissenschaftliche Betrieb derselben die classischen Studien zu sehr beeinträchtige, daß die Mittelschule sich gehörig beschränken müsse, wenn sie mittelst der wissenschaftlichen Behandlung der classischen Sprachen etwas Tüchtiges und Nachhaltiges leisten wolle.

Hinsichtlich der Lehrmittel ist freilich bei den neuern Sprachen noch Vieles zu wünschen übrig. Es existirt zum Beispiel meines Wissens keine einzige französische Grammatik, welche mit dem zu vergleichen wäre, was in dieser Hinsicht für die griechische, lateinische, hebräische und deutsche Sprache geleistet worden. Von den Franzosen kann eine solche Leistung jetzt nicht wohl ausgehen, weil diese an allgemeiner Sprachbildung viel zu weit hinter uns stehen; es wäre eine zeitgemäße Aufgabe für den sachkundigen deutschen Schulmann. Auch bei der Auswahl der französischen Lectüre ist mehr Vorsicht anzuwenden, als bisher angewendet wurde, weit mehr als bei den classischen Schriftwerken nothwendig ist. Der größte Theil der französischen Poesie taugt nicht für die deutsche Jugend, weil diese an der Nationalliteratur einen wahreren Ausdruck eines weit reicheren und tieferen Gemüthslebens findet. Auch die französische Prosa bietet Manches, was dem Jugendalter nicht frommt; aber nichts desto weniger finden sich für den beschreibenden, erzählenden und rednerischen Vortrag die glänzendsten Muster, die man denn auch vorzugsweise in die Lesebücher aufnehmen sollte.

Nach dem vorgelegten Plane würde nun die neuere Sprache drei Jahre vor der Entlassung des Schülers angefangen. Bis zum Austritte kann derselbe sehr wohl in die Sprache und in die passendsten Meisterwerke ihrer Literatur eingeführt werden. Große Feinheit der Aussprache wird er

allerdings nicht mehr erlangen; daß man aber an seiner Aussprache den Deutschen erkenne, ist ziemlich gleichgültig und manchmal sogar gut, weil es von vorn herein vor jeder Nachäfferei bewahrt. Aus solch äußerlichen Rücksichten wird kein Schulmann wünschen, daß man die neuern Sprachen früher beginne, daß man die Geistesbildung verkümmere, oder gar durch Zweizüngigkeit dem Gemüth und Charakter der Jugend Eintrag thue.

Nach diesen vorbereitenden Bemerkungen über die Lehrstoffe, deren Stellung durch die Realisirung meiner Ansichten eine andere würde, erlaube ich mir, einen übersichtlichen Schematismus vorzulegen, welcher am besten geeignet sein dürfte, das Verhältniß, in welchem die verschiedenen Disciplinen zu einander stehen sollen, vollends ins Klare zu setzen. Er wird die Männer der Parteien nicht befriedigen, weder die starren Formalisten, noch die Realisten; dies dürfte vielleicht gerade eine Empfehlung für ihn seyn, da gewiß in dieser Sache die Wahrheit in der Mitte liegt, und ein hartnäckiges Beharren auf den Extremen nicht minder der innern Rechtfertigung entbehren möchte, als es unpraktisch und den gemeinsamen Interessen der Schulen nachtheilig wäre. Da die beiden genannten Parteien im Zweck ihrer pädagogischen Bestrebungen — der Erziehung zum wissenschaftlichen Leben — übereinkommen, so dürfte vielleicht in einem Vorschlage wie der meinige eine aus der Sache selbst hervorgehende Vermittelung erkannt werden. Diese ist eine Aufgabe unserer Zeit, deren Lösung Viele mit redlichen Wünschen entgegensehen.

Lehrgegenstände.	Alter der Schüler und wöchentliche			
	Zehentes Jahr.	Elftes Jahr.	Zwölftes Jahr.	Dreizehntes Jahr.
Religion.	3. Hauptsächlich biblische Geschichte.	2.	2.	2.
Naturgeschichte.	3. Uebersicht über die drei Reiche durch Betrachtung charakteristischer Arten.	3. Botanik und Zoologie.	3. Botanik und Zoologie.	4. Mineralogie und d. Wesentlichste und Zugänglichste aus der Naturlehre.
Geographie.	3. Begriff vom Kartenzeichnen; Vorkenntnisse.	3. Topische Erdbeschreibung.	3. Topische Länderbeschreibung	3. Topische Länderbeschreibung
Physik.				
Mathematik.	5. Anfangsgründe der Arithmetik mit Anwendungen; Kopfrechnen.	5. Brüche, Decimalbrüche; Anwendgn.; Kopfrechnen; geometrische Formen.	6. Algebra, Proportionen, Geschäftsrechnungen; Kopfrechn.; erster Curs der Geometrie.	6. Potenzen, Wurzeln, Combinationen, Logarithmen, Binomium, Polynomium; Geometrie (2r. Curs).
Mathematisches Zeichnen.				2. Projectionslehre und Perspective.
Philosophie.				
Geschichte.	(Siehe Religion)	3. Hauptbegebenheiten d. Weltgeschichte.	3. Hauptbegebenheiten d. Weltgeschichte.	3. Hauptbegebenheiten d. Weltgeschichte.
Deutsche Sprache.	6. Satzbildung ꝛc.	5. Satzbildung ꝛc.	5. Satzbildung ꝛc.	5. Systematische Grammatik ꝛc.
Griechische Sprache.				
Lateinische Sprache.				
Französische Sprache.				
Schönschreiben	3.	3.	2.	
Zeichnen.	2.	2.	2.	2.
Gesang.	2.	2.	2.	2.
Summe der wöchentlichen Lehrstunden.	27.	28.	28.	29.

Stundenzahl der Lehrgegenstände.

Vierzehntes Jahr.	Fünfzehntes Jahr.	Sechzehntes Jahr.	Siebenzehntes Jahr.	Achtzehntes Jahr.
2.	2.	2.	2.	2.
			1. Geologie.	1. Das Wesentlichste aus der Physiologie d. Pflanzen- und Thierwelt.
2. Physische und mathematische Geographie.				
			2.	2.
4. Gleichungen; Stereometrie.	2. Gleichungen höherer Grade; Kreisfunktionen und ebene Trigonometrie.	2. Progessionen; sphärische Trigonometrie.		
			2. Psychologie.	3. Logik und Encyclopädie der Wissenschaften.
3. Alte Geschichte.	2. Alte Geschichte.	2. Neuere Geschichte.	2. Neuere Geschichte.	2. Neuere Geschichte.
3. Theorie der Stilarten mit Musterstücken ꝛc.	2. Theorie der Stilarten ꝛc.	2. Theorie der Stilarten ꝛc.	3. Rhetorik, Literaturgeschichte ꝛc.	3. Rhetorik, Literaturgeschichte ꝛc.
12.	9.	7.	6.	6.
	11.	9.	8.	8.
		6.	5.	4.
2.				
1.	1.	1.		
29.	29.	31.	31.	31.

Da ich der Ueberzeugung bin, daß die Vermeidung der Extreme und eine weise Vermittelung der nothwendigen Uebergänge vorzugsweise die Pflicht des Pädagogen ist, so kann ich auch dem vorgelegten Lehrplane, wenn er einmal allgemeinere Billigung finden sollte, nur eine allmählige und nach einem Uebergangsplane geordnete Einführung ins Leben wünschen. Wo man jetzt die fremden Sprachen mit dem zehenten Lebensjahre der Zöglinge zu lehren anfängt, könnte man diesen Anfang zunächst bis zum elften Jahr aufschieben und den Erfolg beobachten. Wäre dieser günstig, so könnte man, jenen Anfang, bei fortwährender Beobachtung der Resultate, allmählig jahrweise bis zur bezeichneten **äußersten** Gränze hinausrücken. Solche auf inneren Gründen beruhende Versuche, zum Besten unserer Kinder, dürften vor dem Richterstuhle des Gewissens wohl zu rechtfertigen seyn.

Zum Schlusse wünsche ich noch einige weitere Vorzüge der vorgeschlagenen Einrichtung anzudeuten, welche von Unbefangenen wohl schwerlich bestritten werden dürften.

Wenn wir unsere Jugend in der Weise zur Wissenschaftlichkeit heranbilden, daß sie zunächst in den Dingen unterwiesen wird, welche von der Natur und den Verhältnissen des Lebens unmittelbar und unbedingt gefordert werden, und dann erst zu den fremden Sprachen übergeht, deren Nothwendigkeit durch die eigenthümlichen Verhältnisse der neuern, christlichen Zeit bedingt ist; dann werden auch die Lehrgegenstände, besonders im früheren Alter, mehr gleichartig werden, ohne daß darum irgend eine der sich kund gebenden Fähigkeiten unangeregt

bleibt. Ein Blick auf die Tabelle kann uns davon überzeugen. Nach der jetzigen Weise wird gewiß in dieser Hinsicht gefehlt. Schon im dreizehnten Jahre beschäftigt sich der Zögling der meisten gelehrten Anstalten zu gleicher Zeit mit Religionslehre, mit seiner Muttersprache, mit lateinischer, griechischer und französischer Sprache, mit Geschichte, Naturgeschichte, Geographie und Mathematik. Eine solche Fülle von Gegenständen, die den Schüler kaum zu Athem kommen läßt, muß wohl in den meisten Fällen die Selbstthätigkeit des Geistes hemmen, die gehörige Verarbeitung des Stoffes erschweren und, bei der Unmöglichkeit, allen Anforderungen zu genügen, Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit in wichtigen Gegenständen zur Folge haben. Man wird mir nicht einwenden, daß durch die Geometrie und das mathematische Zeichnen, welche nach meinem Vorschlage in jener Zeit zu lehren wären, andere Elemente den übrigen Gegenständen hinzugefügt werden, welche die drei genannten fremden Sprachen aufwiegen könnten. Die Geometrie und das mathematische Zeichnen liegen eines Theils den andern auf Anschauung beruhenden Lehrstoffen, andern Theils den arithmetischen und algebraischen Uebungen sehr nahe, während mit jenen f r e m d e n Sprachen eine ganz neue Uebung eintritt, die sich wieder nach drei verschiedenen Richtungen theilt, deren jede ihre besondere Beachtung und bedeutende häusliche Vorbereitung in Anspruch nimmt. Man muß es begreiflich finden, daß unter solchen Umständen das Erscheinen der Lorinser'schen Schrift von Vielen als ein wohlthätiges Ereigniß angesehen wurde.

Gegen die obige Ansicht ist in der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bemerkt worden, daß auf jenem Wege die Schüler zu altklugen, frühreifen Geschöpfen, zu Greisen in Kinderkleidern herangezogen würden, die dann nur doppelt kindisch wären. Ich kann diesen Schluß mit

meiner Logik nicht zusammenreimen, überlasse es aber dem Leser, aus dem früher Gesagten die passende Antwort zu folgern, und will hier nur die Thatsache anführen, daß gar Manche den genannten Uebelstand und zugleich noch einen komisch-vornehmen Gelehrtendünkel bei den Zöglingen der jetzigen Mittelschulen bemerken und aus dem frühen Betriebe der classischen Studien herleiten wollen.

Auch der Vortheil würde durch die Realisirung meiner Vorschläge zu erreichen sein, daß die besser erzogene Jugend nicht wie jetzt an manchen Orten schon im zehenten Lebensjahre in Gymnasiasten, Realschüler u. dgl. gleichsam kastenartig abgesondert würde, sondern bis zu Ende des dreizehnten Jahres vereinigt bleiben könnte und dann erst ihren besondern Lebenszwecken entgegen ginge. Alsdann würde es sich auch zuverlässiger entscheiden lassen, auf welchen Lebensberuf der Zögling durch Anlage und Neigung hingewiesen ist, und es würden sich dabei manche minder Begabte leichter noch von der Mittelschule trennen, als wenn sie sich schon Jahre lang mit Gegenständen beschäftigt hätten, welche zunächst auf eine wissenschaftliche Laufbahn hinweisen.

Da die Realschule keineswegs auf Wissenschaftlichkeit verzichtet, so steht der gedachten Vereinigung derselben mit der Mittelschule kein Hinderniß im Wege. In den vier ersten Jahrescursen einer solchen Anstalt würde alsdann eine gediegene Grundlage allgemein menschlicher Bildung gelegt werden; sie wären die Vorbereitungszeit für die besondern Bildungswege, welche die Zöglinge später einschlügen. Unter solchen Umständen dürften wohl die Bedenken, welche die Speculation hinsichtlich einer nothwendigen Verschiedenheit der Methoden und Unterrichtsmittel erhoben hat, bis zur bezeichneten Gränze ihre Geltung verlieren, oder doch von den dadurch zu erreichenden Vortheilen bei weitem überwogen werden. Die ganze Wirksamkeit der Gelehrtenschule dürfte durch die Aus-

führung der gedachten Vorschläge nicht nur an Inhalt, sondern auch an Umfang gewinnen; sie würde segensreicher und nationaler werden und manchen ungerechten Tadel zum Schweigen bringen, der jetzt gegen die classischen Studien überhaupt erhoben wird, während er doch nur der besondern Art ihrer Anwendung gelten dürfte.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Döll, Johann Christoph,

Zur Beurtheilung der Zeitbedürfnisse der deutschen Gelehrten-Schulen

Mannheim 1840

Paed.th. 1063
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762624-5